

Verena Pisall

„Ich konnte mich einfach nicht identifizieren!“

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bewerten
literarische Texte – Eine qualitative Studie

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität
Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Prof. Dr. Elisabeth Stuck und Prof. Dr. Ralph Müller.
Freiburg, den 13. November 2013
Prof. Dr. Marc-Henry Soulet, Dekan

Dank

Allen voran möchte ich mich bei Elisabeth Stuck bedanken, die mich die Jahre über begleitet sowie betreut hat und ohne welche die vorliegende Studie nicht möglich gewesen wäre. Ich danke für die unzähligen Gespräche, die wertvollen Hinweise und besonders auch die Unterstützung, nicht nur bezüglich der Dissertation, sondern auch meiner weiteren Laufbahn. Dank gilt deshalb auch der Pädagogischen Hochschule Bern, die mir die Plattform bot, mein Potenzial zu entfalten, insbesondere auch Katharina Kalcsics, die mir den Anstoß für den Weg zurück in die Wissenschaft gab.

Mein Dank gilt auch vielen Menschen, die mich immer wieder motiviert haben und besonders in der Anfangsphase mit Rat und Tat zur Seite standen. Hilfreich waren dabei die Gespräche mit Nives Mlakar und Tiziana De Filippo, meinen Mitassistentinnen, mit Gaby Grossen, die mir auch ermöglichte, in ihrer Klasse im Gymnasium Neufeld sowohl die Pilotstudie als auch die erste eigentliche Datenerhebung durchzuführen und deren fachlichen Input ich sehr schätze. Für die Mitarbeit auf Schulseite möchte ich mich zudem bei Andreas Pfister bedanken, der sich mit seiner Klasse der Kantonsschule Zug auf das wissenschaftliche Experiment einließ. Weiter gaben besonders die Rückmeldungen des Forschungskolloquiums der Studie ihre jetzige Form. Besonderer Dank gilt Ralph Müller, Sabine Haupt und Jan-Erik Antonsen sowie aus den Reihen der Mitglieder Sonja Klimek, Deborah Wetterwald, Christoph Gschwind, David Vonlanthen und Tobias Lambrecht. Harald Fricke hat mit seinen prägnanten Kommentaren viel zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Leider konnte er die Fertigstellung nicht mehr miterleben.

Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne den regelmäßigen Austausch mit Eva Maus, der über die ursprünglich geplante Validierungsgruppe mit Anne-Kristin Langner weit hinausging. Danke für die vielen interessanten fachlichen und anregenden privaten Gespräche – Skype macht es möglich, dass Hannover und Bern ganz nah zusammenrücken.

Zum Schluss möchte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern bedanken, deren Aufsätze Grundlage für die Studie waren. Vielen Dank für die interessanten Rezensionen.

Abstract

Lehrpersonen orientieren sich bei der Auswahl von literarischen Texten für den Unterricht nicht allein an einem literarischen Kanon, sondern auch an den Interessen der Lernenden. Es fehlen jedoch Daten, was Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II überhaupt interessiert. Dabei sollen Erwartungshaltungen von Schülerinnen und Schülern Aufschluss über die Interessen geben und dadurch Erkenntnisse für den Unterricht abgeleitet werden.

Die Stichprobe umfasst Aufsätze von zwei Gymnasialklassen der 11. und 12. Jahrgangsstufe. Die Daten werden jeweils vor und nach Behandlung der Lektüre im Unterricht erhoben. Methodisch basiert die Auswertung auf einer Methodentriangulation von Grounded Theory und Inhaltsanalyse. Untersucht wurden 38 Schülerinnen und Schüler zweier Schweizer Gymnasien im Alter zwischen 17 und 19 Jahren.

Anhand einer Fallkontrastierung konnten folgende Erwartungshaltungen herausgearbeitet werden, die Lernende an Texte herantragen: Spannung, Bildungsmöglichkeiten, emotionale Involvierung, kognitive Herausforderung oder ästhetische Aspekte. Das Erfüllen oder Nicht-Erfüllen dieser Erwartungshaltungen wiederum löst bestimmte Wertungen bei den jungen Lesenden aus, die in der vorliegenden Arbeit illustriert werden. Interessant ist, dass sich die eher als niedrig konnotierten Erwartungshaltungen wie Spannung und emotionale Involvierung am stärksten durch die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im Unterricht und insbesondere im Austausch unter den Lernenden verändern lassen.

Die Arbeit schließt mit sechs Postulaten für eine didaktische Umsetzung, die die Aufgabe der Enkulturation durch die Auseinandersetzung mit Wertungskriterien und alteritären literarischen Texten ins Zentrum stellt.

Inhalt

1. Einleitung.....	11
2. Literarische Wertung	14
2.1. Definitionen.....	14
2.2. Literarische Wertungen in der Forschung.....	15
2.2.1. Fricke: Drei Rangkriterien für literarische Texte	16
2.2.2. Kurzawa: Analytische Aspekte der literarischen Wertung.....	18
2.2.3. Prinzipien literarischer Wertung nach Kienecker.....	19
2.2.4. Wertungsaxiologie nach von Heydebrand/Winko.....	22
2.2.5. Worthmann: Wertungen und Emotionen.....	27
2.3. Theoretische Vorüberlegungen für die Erhebung von Wertungsäußerungen	29
3. Literarische Wertung im Unterricht.....	32
3.1. Kurzer Forschungsüberblick	32
3.2. Herausforderungen der schulischen Wertungssituation	36
3.3. Lehrpersonen- und Schülerinnen- sowie Schülerhilfen	37
3.3.1. Reclam-Verlag.....	37
3.3.2. Königs Lernhilfen.....	38
3.3.3. Klett-Verlag	39
3.3.4. UTB	39
3.4. Lehrmittelanalyse	40
3.5. Didaktische Hilfen zur Thematisierung von literarischer Wertung im Unterricht....	42
4. Methodologische Grundlage und Forschungsdesign	44
4.1. Auswertungsmethoden	44
4.1.1. Die Grounded Theory	46
4.1.2. Die Inhaltsanalyse und Methodentriangulation	48
4.1.3. Gütekriterien qualitativer Forschung.....	49

4.2.	Die Datenerhebung.....	50
4.2.1.	Vorstudie	50
4.2.2.	Auswahl und Beschreibung der Klassen	51
4.2.3.	Die bewerteten Texte.....	56
4.3.	Vom Codesystem zum Kriterienkatalog literarischer Wertung	59
5.	Datenanalyse	62
5.1.	Spannung als Triebfeder.....	63
5.1.1.	„Wie schon erwähnt, zwanzig Seiten vor Schluss beginnt die Action“	65
5.1.2.	„Der Wechsel zwischen langen Sätzen und einzelnen Wörtern machen den Roman zu einem Abenteuer“	68
5.1.3.	„Die erste Hälfte hat fast keine Spannung.“	69
5.1.4.	„Ich [lese] lieber eine gute spannende Geschichte als so eine halbpätzige kurze Geschichte, die mich am Ende überhaupt nicht berührt hat.“	72
5.1.5.	„Zum Teil zieht sich aber die Beschreibung ein bisschen in die Länge [...]“	74
5.1.6.	„Für mich hat Musik viel mit Atem zu tun, mit Spannungsauf- und -abbau, mit Dynamik.“	75
5.1.7.	Zwischenfazit „Was löst Spannung aus?“	75
5.2.	Bedeutsamkeit	78
5.2.1.	„Wollen wir den Kindern zukünftiger Generationen dasselbe Schicksal zu teil werden lassen?“	80
5.2.2.	„Erpenbeck regt jedoch nicht nur zum Mitdenken sondern auch dazu an, sich eine eigene Meinung zu bilden.“	84
5.2.3.	„Genau in diesem Moment beginnt Lukas Bärfuss geschickt uns Schweizer Idealisten [...] den Spiegel vors Gesicht zu halten.“	87
5.2.4.	„Bärfuss konfrontiert den Protagonisten und damit auch den Leser immer wieder mit Fragen nach wichtigen.“	90
5.2.5.	„Die verschiedenen Beziehungen [...] sind extrem spannend und für viele eine Erweiterung in ihrem Verständnis.“	91
5.2.6.	„Melinda Nadj Abonji schafft es, [...] ein Bild zu übermitteln, wie sehr sich Familien bemühen, nicht als „Jugos“ in unserer Gesellschaft aufzufallen.“	92

5.2.7.	Zwischenfazit: Textgenuss – mehr als nur Vergnügen	93
5.3.	Klarheit (Perspicuitas).....	94
5.3.1.	„Beim Lesen des Buches fiel mir jedoch schnell auf, dass ich keinen Überblick habe worum es eigentlich geht [...]“	96
5.3.2.	„Der Leser wird bei vielen Fragen im Unklaren gelassen, muss viele Lücken selbst schliessen, indem er weiterliest.“	100
5.3.3.	„Auf den ersten Seiten ist unklar, was die Handlung ist, [...] wer spricht und wer erzählt.“	103
5.3.4.	„Dass Lukas Bärfuss alles [...] genau beschreibt, trägt natürlich auch zu diesem Verständnis bei.“	105
5.3.5.	„Der Roman ist nicht einfach zu lesen, da viele Sätze sehr lang sind.“	107
5.3.6.	„[Nadj] Abonji legt die Geschichte [...] in halbseitigen, verschachtelten Sätzen dar. Doch dies hindert den Leser keineswegs am Verständnis.“	109
5.3.7.	Zwischenfazit: Was macht einen Text verständlich?	110
5.4.	Perspektivenwechsel	113
5.4.1.	„Ich konnte mich einfach nicht identifizieren.“	115
5.4.2.	„Der Leser wird dadurch regelrecht ins Buch hineingesogen [...]“	119
5.4.3.	„Die Distanz des Lesers zur Hauptfigur des David Hohl ist [...] Schwäche als auch Stärke des Buches zugleich.“	119
5.4.4.	„Er liefert mit David eine Figur, mit der man sich gut identifizieren kann.“	121
5.4.5.	„So kann sich der Leser ein genaues Bild der verschiedenen Besucher vorstellen.“	122
5.4.6.	„Wir denken jedoch ihre Gedanken mit und erleben ihre Gefühle[...].“	124
5.4.7.	Zwischenfazit: Perspektivenwechsel und Textqualität.....	125
5.5.	Emotionale Reaktionen	126
5.5.1.	„Sie werden danach nicht mehr verstehen, Sie werden es jedoch spüren.“	131
5.5.2.	„Mich persönlich schockierte die Gefühlslosigkeit der Protagonistin.“	134
5.5.3.	„Dieser Roman ist empörend und erschreckend.“	135
5.5.4.	„Ab und zu musste ich beim Wortschatz des Autors die Stirn runzeln.“	137

5.5.5.	„Dieses Gefühl das dem Leser vermittelt wird, ist wahrscheinlich wichtiger als die Handlung selbst.“	139
5.5.6.	„Hier zeigt sich eben diese Emotionslastigkeit des Werkes.“	143
5.5.7.	Zwischenfazit: Wertungen und Emotionen	144
5.6.	Auseinandersetzung mit Alteritäten	147
5.6.1.	„Denn der Stil ist etwas Neues, etwas, das man nicht so oft liest.“	148
5.6.2.	„Schon nur der sonderbare Schreibstil macht den Roman lesenswert.“	150
5.6.3.	„Er beleuchtet ein politisches Thema von einer völlig neuen Seite [...]“	152
5.6.4.	„Auf der sprachlichen Ebene beginnt einen einzig der immer wiederkehrende Rassismus mit den Seiten zu irritieren.“	155
5.6.5.	„Den Schreibstil der Autorin empfindet man auf der ersten Seiten als neu und ungewöhnlich [...]“	155
5.6.6.	„[...] manchmal wirkte dieses Zerstückeln des Satzes ein bisschen gesucht.“	156
5.6.7.	Zwischenfazit: Sich mit Unbekanntem auseinandersetzen	158
5.7.	Übereinstimmung von Form und Inhalt	159
5.7.1.	„Doch genau dies reflektiert die Welt, in der sich die weibliche Hauptperson befindet.“	160
5.7.2.	„Mit Ellipsen, abgehackten Sätzen und verschnittenen Kinderliedern [...] kreiert Erpenbeck [...] die Stimmung, in der die Ich-Erzählerin aufwächst.“	164
5.7.3.	„Die zwiespältige Lage der Entwicklungshilfe wird auch durch den hin- und her springenden Schreibstil verdeutlicht.“	166
5.7.4.	„Bärfuss [verwendet] eine ordinäre und perverse Sprache, welche die Absurdität der Situation auf den Punkt bringt.“	166
5.7.5.	Keine Aussagen zur Übereinstimmung von Form und Inhalt	169
5.7.6.	„Was einem beim Lesen auffällt, sind die langen Sätze [...]. Aber es hat natürlich auch eine Wirkung. Man kann hier einen Transfer zur Hauptfigur herstellen.“	169
5.7.7.	Zwischenfazit: Form und Inhalt als Ergänzung	171
6.	Fallbeispiele	174
6.1.	Stichprobe 1: Fallbeispiele zur Erpenbecks <i>Wörterbuch</i>	175

6.1.1.	Paul: Spannung, Reflektionsmöglichkeiten, Relevanz und Klarheit Gesucht – Ambivalenz gefunden.....	175
6.1.2.	Paul, zweiter Erhebungszeitpunkt	176
6.1.3.	Kathrin: Lesen gegen Langeweile	178
6.1.4.	Kathrin, zweiter Erhebungszeitpunkt	179
6.1.5.	Caroline: Emotionale Reaktionen.....	180
6.1.6.	Caroline, zweiter Erhebungszeitpunkt.....	182
6.1.7.	Gabriel: Der anspruchsvolle Skeptiker.....	183
6.1.8.	Gabriel, zweiter Erhebungszeitpunkt	186
6.1.9.	Emil: Adaption als Qualitätszuschreibung	187
6.1.10.	Emil, zweiter Erhebungszeitpunkt.....	189
6.2.	Stichprobe 2: Fallbeispiele zu Bärnisch' <i>Hundert Tage</i>	190
6.2.1.	Hannah: Intention gesucht.....	190
6.2.2.	Hannah, zweiter Erhebungszeitpunkt	192
6.2.3.	Alexander: Distanziert und trotzdem aussagekräftig.....	194
6.2.4.	Alexander, zweiter Erhebungszeitpunkt.....	196
6.2.5.	Raphaella: Fesselnde Lektüre	198
6.2.6.	Raphaella, zweiter Erhebungszeitpunkt.....	200
6.3.	Stichprobe 3: Fallbeispiele zu Nadj Abonjis <i>Tauben fliegen auf</i>	202
6.3.1.	Simon: Gelungene Identifikation.....	202
6.3.2.	Simon, zweiter Erhebungszeitpunkt	204
6.3.3.	Lisa: Ästhetisches Lesen	206
6.3.4.	Lisa, zweiter Erhebungszeitpunkt.....	207
6.4.	Fazit zu den Fallbeispielen.....	209
7.	Typologie: Erwartungshaltungen.....	212
8.	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	216
8.1.	Rückblick: Wie werten Schülerinnen und Schüler?.....	216
8.2.	Ausblick: Postulate für eine didaktische Umsetzung	220

9. Literaturverzeichnis	225
10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	229
11. Anhang	230
11.1. Arbeitsblatt Bärffuss/Nadj Abonji.....	230
11.2. Rezensionen der ersten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1	2301
11.3. Rezensionen der ersten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2	23044
11.4. Rezensionen der zweiten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1	23063
11.5. Rezensionen der zweiten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2.....	23076
11.6. Rezensionen der dritten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1	23093
11.7. Rezensionen der dritten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2.....	23001

Ich glaube, man sollte überhaupt nur noch solche Bücher lesen, die einen beißen und stechen. Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch?¹

Franz Kafka

1. Einleitung

Im Lehrplan des Kantons Bern lautet ein zu erreichendes Ziel für das 11. und 12. Schuljahr: „Selbstständig Texte erschliessen und bewerten“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005: Deutsch Grundlagenfach S. 5), was die „Reflexion über Kriterien der ästhetischen Wertung“ (ebd.) beinhaltet. Das Ziel wird als erstes im Bereich Lesen/Literatur genannt, was ihm Gewicht verleiht.

Ein Blick in die Lehrmittel der gymnasialen Oberstufe zeigt jedoch eine noch zu schließende Lücke. Kriterien literarischer Wertung werden weder genannt noch erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten Literaturkritiken zu vergleichen und anhand dieser Beispiele ähnliche Texte zu verfassen. Es fehlt jedoch sowohl an Reflexionsangeboten als auch an Hilfestellungen für Lehrpersonen. Zudem ist nicht bekannt, auf welche Kriterien Schülerinnen und Schüler implizit für die Wertung von Literatur zurückgreifen, woran die Lehrpersonen anknüpfen könnten. Hier soll die vorliegende Studie anschließen.

Schülerinnen und Schüler haben einen differenzierten Katalog an impliziten Kriterien zur Wertung literarischer Texte. Lernende einer Gymnasialklasse aus Bern verfassten innerhalb einer im Rahmen der vorliegenden Studie angeregten Unterrichtsstunde² im Februar 2009 ein Plakat für den Unterricht. Es ist von „Literatur, die einen selber denken lässt“ die Rede, von avantgardistischer Literatur, von Irritationen, von Literatur, die „einen inneren Konflikt hervorruft“, die „Fragen aufwirft“, die „intensive Diskussionen mit anderen Lesern auslöst“. Es werden Emotionen genannt, aktuelle Themenbezüge, „spannende Plots“. Es ist die Rede von „verständlicher Sprache“, davon, „den Leser mitzureissen“ oder von „Seitendrehern“ und auch davon, dass sich der Leser mit den Protagonisten identifizieren soll. Die Ergebnisse weisen auf unterschiedliche Erwartungen an Literatur. Während einige Aussagen deutlich machen, dass der Schüler oder die Schülerin Schema-Literatur im weitesten Sinne, vielleicht sogar noch Jugendliteratur bevorzugt, suchen andere nach literarischen Herausforderungen.

¹ Das Zitat stammt aus Kafka 1958: 27.

² Die zuständige Deutschlehrerin startete ein entsprechendes Mini-Projekt in ihrer Klasse, nachdem sie sich mit mir eingehend über die literarische Wertung von Schülerinnen und Schülern ausgetauscht hatte. Die Schülerinnen und Schüler standen zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre vor der Matur und waren zwischen 17 und 19 Jahren alt.

Eine zweite Kurzbefragung, die ich im März 2010 im Rahmen eines Praktikums in Burgdorf bei Bern bei Lernenden im gleichen Alter tätigte, bestätigte die Ergebnisse.³ Es stellt sich die Frage, welche unterschiedlichen Erwartungshaltungen Lernende an literarische Texte im Unterricht herantragen und ob bestimmte Bedingungen im Unterrichtssetting, die eine reflektierte Wertungsfähigkeit, wie sie der Lehrplan 95 impliziert, fördern. Die letzte Frage lässt sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vollständig beantworten. Die Studie soll jedoch Anhaltspunkte bieten, wo Lehrpersonen mit dem Unterricht ansetzen können.

Die Studie baut auf der Annahme auf, dass Schülerinnen und Schüler bereits vor einer expliziten Thematisierung im Unterricht auf Wertungskriterien zurückgreifen, die sie sich durch ihre Sozialisation, d. h., durch Diskussionen mit Peers und Erwachsenen, durch den Literaturunterricht, durch die Rezeption von Literatur-, Film- und anderen Kritiken, durch das Fernsehen, durch eigene Lektüre angeeignet haben. Die vorliegende Studie soll diese unbewussten, teilweise auch unreflektierten Wertungskriterien freilegen und daraus Erwartungshaltungen an literarische Texte herausarbeiten. Beides dient als Grundlage, um schließlich „Gelingensbedingungen“ an einen guten Literaturunterricht stellen zu können.

Folgende Fragen liegen der Studie zu Grunde:

- Welche Wertungskriterien verwenden Schülerinnen und Schüler bei der nicht angeleiteten Erstrezeption literarischer Texte?
- Auf welche Argumentationsebenen lassen sich diese zurückführen?
- Werden die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und somit auch die Differenziertheit von Wertungen im Allgemeinen von der Behandlung des Textes bzw. der Auseinandersetzung mit ihm im Unterricht beeinflusst?
- Bildet sich eine Klassenmeinung zum Text oder bleiben die Wertungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text bestehen? Anders gefragt: Wie viel individuelle Interpretation ist nach der gemeinsamen Erarbeitung des Textverständnisses überhaupt noch möglich?

Die vorliegende Studie leistet in zwei Bereichen einen Beitrag zur Forschung: Einerseits wird erstmals anhand von literarischen Wertungen von „Normallesern“⁴ ein Kriterienkatalog erstellt, andererseits wird anhand von zwei zeitversetzten Datenerhebungen – eine zum Zeit-

³ Die Umfrageergebnisse sind unter 4.2.1. genauer dargestellt.

⁴ Nach Heydebrand/Winko (1996: 97) zählen Schülerinnen und Schüler zu den „Normallesern“ im Gegensatz zu „Vermittlern“, „Verarbeitern“ und Autoren.

punkt der Erstrezeption, eine zweite nach einer Unterrichtseinheit zum gelesenen Text – ein Hinweis über den Einfluss von Unterricht auf die Rezeption von literarischen Texten erbracht.

Die Studie beginnt mit einem theoretischen Überblick über die aktuelle Diskussion in der Wertungstheorie, der das Konzept der „literarischen Wertung“ für die Auswertung der Daten eingrenzen soll. Es folgt eine kurze Analyse der Lehr- und Lernmittel bezüglich Hilfestellungen zur Thematisierung der literarischen Wertung im Unterricht. Im Folgenden werden die Methodik der Studie, die der Methodentriangulation verpflichtet ist, und die Eckpfeiler der Datenerhebung vorgestellt sowie auf wichtige Gütekriterien empirischer Arbeiten hingewiesen. Den eigentlichen Hauptteil der Studie bildet die Vorstellung des Katalogs literarischer Wertungskriterien, der einerseits theoretisch untermauert und andererseits unter Bezugnahme der Daten illustriert wird. Eine Fallkontrastierung dient dazu, Fallbeispiele auszuwählen und dadurch ein besseres Verständnis der Argumentationsweisen von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. So können verschiedene Erwartungshaltungen an literarische Texte von Lernenden aufgezeigt werden, die als Grundlage für die im Ausblick formulierten Postulate für den Unterricht dienen sollen.

2. Literarische Wertung

2.1. Definitionen

Literarische Wertung spielt in unserer heutigen Gesellschaft und in der Schule eine wichtige Rolle. Was genau verbirgt sich aber hinter dem Terminus ‚literarische Wertung‘? Mit welchem „Gehalt“ (Hessen 1984: 23) lässt sich der Begriff füllen?

Der Begriff ‚literarische Wertung‘ bezeichnet „beurteilende Annahmen, Handlungen und Äußerungen“, wie im Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft nachzulesen ist. (Fricke 2003: 837) Beurteilt werde dabei ein literarischer Text. Anhand dieser ersten Definition lassen sich bereits drei wichtige Komponenten der literarischen Wertung sichern:

Jemand – sei dies eine Einzelperson oder eine Gruppe von Menschen – beurteilt ein literarisches Werk. (Ebd.)

Aufgrund welcher Kriterien dies geschieht, verändert sich im Laufe der Geschichte der Literaturwissenschaft und -kritik, wie in diesem Kapitel dargestellt werden wird. Ich gehe darauf ein, wer sich hinter dem „Jemand“ verbirgt, wer also die literarischen Werke beurteilt, bzw. in einer Gesellschaft dazu legitimiert wird. Ich werde jedoch nicht näher beleuchten, was sich hinter dem Begriff ‚literarisch‘ verbirgt, sondern halte mich an die sehr offene Definition von Worthmann: „Literatur ist, was für Literatur gehalten wird“. (Worthmann 2004: 52) Für diese Studie ist keine andere Auffassung relevant. Grundsätzlich ist in der Schule aber ‚literarisch‘, was die Lehrperson als solche den Lernenden vorstellt. Selbstverständlich soll im Unterricht Platz für eine kritische Reflexion des Begriffs ‚Literatur‘ bleiben, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit literarischen Wertungen und Literaturkritik.

Ich werde im Folgenden die neueren Ansätze in der literaturwissenschaftlichen Diskussion zur ‚literarischen Wertung‘ und die dadurch entstandenen Kriterienkataloge einzelner Wertungskategorien – sofern es solche gibt – fokussieren und diese einander gegenüberstellen. Ziel dieses Kapitel ist es, eine wissenschaftliche Auffassung zu gewinnen. Diese bildet die Grundlage für die empirische Untersuchung der literarischen Wertungen, die die untersuchten Schülerinnen und Schüler vorgenommen haben. Ich gehe dabei diachron vor, auch wenn es sich meines Erachtens nicht um eine Entwicklung handelt. Und obwohl sich einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aufeinander beziehen, erhebe ich dabei jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht darum, neuere Tendenzen und ihre Entstehung aufzuzeigen und daraus einen Katalog an Grundbedingungen für literarische Wertungen, die der Ana-

lyse zugrunde liegen sollen, zu erarbeiten. Mein Fokus liegt dabei auf den neueren Theorien nach und unmittelbar vor der sogenannten deskriptiven Wende (siehe unten). Auf die Theorien vor 1960 werde ich nicht eingehen. Einen ausführlicheren Überblick geben Kienecker (1981) oder Schrader (1987).

Bei den neueren Theorien liegt mein Schwerpunkt auf der Erklärung und Kategorisierung von sprachlichen Wertungsäußerungen. Auf die Wertungshandlungen werde ich erst am Ende dieses Kapitels kurz eingehen, da diese Form der literarischen Wertungen für meine Untersuchung eine untergeordnete Rolle spielt.

2.2. Literarische Wertungen in der Forschung

Unter dem Einfluss der Literaturkritik in Frankreich setzt man sich auch im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert mit der Frage nach Kriterien zur Qualifizierung von „guter“ Literatur auseinander. Dabei überwiegen in den Ansätzen vor 1960 normative Auffassungen über die Qualität literarischer Texte, während heute vor allem deskriptive Wertungskriterien eingesetzt werden, um diese zu beschreiben. Noch heute suchen Forscherinnen und Forscher nach Kriterien, wie Leserinnen und Leser – seien es professionelle Kritiker oder Kritikerinnen und Literaturwissenschaftler sowie Literaturwissenschaftlerinnen oder sogenannte „Normalleser“ (vgl. von Heydebrand/Winko 1996: 97) – ein möglichst aussagekräftiges Urteil über literarische Texte fällen können.⁵ Die folgende Ausführung vermittelt einen kurzen Überblick mit einem Fokus auf dem „Subjektiv-Objektiv-Streit“ und greift die relevanten Aspekte für das Verständnis der deskriptiven Wertungsaxiologien im 20. Jahrhundert heraus.⁶

In den 60er Jahren setzt ein radikales Umdenken in der Wertungstheorie ein. So spricht sich Kreuzer 1967 gegen eine Zweiteilung von hoher Literatur und „Trivialliteratur“ aus. Diese Unterscheidung halte einer objektiven Analyse nicht stand, sondern entspringe der Norm und den Konventionen der Gesellschaft einer Epoche oder aber eines ‚Kreis von Auserwählten‘. Deskriptive Kriterien könnten für die Klassifikation in „hohe“ oder „triviale“ Literatur nicht festgemacht werden. (Ebd.: 175-179). Kreuzer fordert, auf eine Klassifikation zu verzichten

⁵ Ich gehe hier mit der Annahme Frickes (1981: 201) einig, dass sobald ein Werturteil mitgeteilt wird, dies immer einen appellativen – er nennt es performativen – Charakter hat und damit allgemeine Gültigkeit erreicht werden will. Anders gesagt: Ich will jemanden davon überzeugen, das Buch auch zu lesen oder eben nicht zu lesen, bzw. auch gut zu finden oder abzulehnen.

⁶ Kienecker (1989) gibt einen ausführlicheren historischen Überblick über den Wandel der Literaturkritik vom 18. Jahrhundert bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen für diesen Teil vor allem auf ihn, erwähne aber nur Entwicklungen, welche auf die deskriptive Wende hinführen. Als anderes Referenzwerk ist Schrader (1987) zu nennen.

und den pejorativen Begriff der Trivialität, der oft mit Schund und Kitsch gleichgesetzt wurde, zu vermeiden. Stattdessen fordert er, die Funktion von Literatur in die Diskussion miteinzubeziehen, also Literatur als Kommunikationsmedium zu verstehen, das von einem Sender mittels einer Zeichenfolge an einen Rezipienten gerichtet sei. Davon erhofft er sich eine Weiterentwicklung der Literaturforschung im deutschsprachigen Raum. Er schafft noch keine Lösung für seine Forderung, eröffnet aber die Diskussion nach Kriterien literarischer Wertung außerhalb von normativen Qualitätsmerkmalen neu. Diese seien von einer Gruppe von Literaturwissenschaftlern als gegeben angenommen worden und würden einer wissenschaftlichen Diskussion im Sinne der sozialwissenschaftlichen Methoden nicht standhalten. (Ebd.)

Im Folgenden werden fünf für die folgenden Überlegungen wichtige Ansätze vorgestellt, aus denen für die Datenanalyse wichtige Grundbedingungen, was im Folgenden unter „literarischer Wertung“ verstanden werden soll, abgeleitet werden.

2.2.1. FRICKE: DREI RANGKRITERIEN FÜR LITERARISCHE TEXTE

Fricke geht 1981 von der Auffassung aus, dass Poesie von den Normen des Sprechens abweicht und genau dadurch ausgezeichnet wird. Diese Grundannahme wirkt sich auf seine Definition von literarischen Wertungen aus. Gegenstand des literarischen Werturteils ist laut Fricke der Text, eine „Folge signifikanter Zeichen mit festgelegter Anordnung“. Mit jedem Werturteil nehme man gleichzeitig Bezug auf andere Werke: Ein literarischer Text werde immer anhand eines Maßstabs bewertet, der ihn mit anderen Werken vergleicht. Literarische Werturteile seien dabei keine reine Wiedergabe von subjektiven Bewusstseinsinhalten, da sie sonst nicht untereinander vergleichbar wären, bzw. sich Kritiker und Kritikerinnen nicht aufeinander beziehen könnten.

Laut Fricke kann man zwischen drei logischen Strukturen für Werturteile unterscheiden:

- (1) Das Werk X hat die Eigenschaft A,
- (2) Zwischen mir und dem Werk X besteht die Beziehung B,
- (3) Für alle Menschen gilt: Wenn sie Leser des Werkes X sind, dann steht X zu ihnen in der Beziehung B. (Fricke 1981: 200).

Er relativiert diese drei Strukturen, indem er aufzeigt, dass Werturteile mehr sind als bloße Äußerungen subjektiven Gefallens. Ich behaupte nicht nur, dass mir ein Werk gefällt, wenn ich sage: „Kleists Dramen sind großartig“, sondern ich „bekenne mein Gefallen“ an seinen

Werken. Fricke bedient sich dafür der linguistischen Terminologie und spricht von einem „performativen Sprechakt“, bzw. einer „expressiven Funktion“ oder „Ausdrucksfunktion“ (ebd.: 201), die über eine rein deskriptive Funktion hinausgeht, bzw. sogar einer appellativen Funktion – denn ich möchte als Wertender meinen Gesprächspartner von meiner Aussage überzeugen. (ebd.: 202). Zur Veranschaulichung dient folgendes Beispiel: Ich reagiere auf eine Dementierung meiner Wertaussage „Kleists Dramen sind großartig“, da ich meinen Gesprächspartner von meinem Urteil überzeugen möchte: „Die Dramen vereinen Mythos und den damaligen Fortschrittsgedanken, wie ich es anderswo noch nirgends gesehen habe. Das empfinde ich als einzigartig und dementsprechend großartig.“ Der Streit über literarische Werturteile beweise, dass man von einem allgemeinen Geltungsanspruch ausgeht. Dieser wird aber nicht behauptet, sondern gefordert. Dabei behaupte ich nicht, dass mein Werturteil allgemein gültig ist, erwarte jedoch zumindest eine Begründung, falls mein Werturteil nicht geteilt wird. Dass allgemeine Gültigkeit nicht möglich ist, zeige schon die Tatsache, dass darüber gestritten werden könne. Umgekehrt lasse sich folgern, dass literarische Wertung laut Fricke keine rein deskriptiven Aussagen sind, und dementsprechend nicht als „wahrheitsfähige Aussagen präzisierbar“ sowie durch ihre Subjektivität wissenschaftlich nicht begründbar sind. (Ebd.: 205)

Gemäß Fricke besteht eine Wertaussage aus drei zwingend erforderlichen Komponenten:

- (1) eine Aussage über die Eigenschaft,
- (2) eine persönliche Bekenntnis meiner positiven oder negativen Beziehung zum Text,
- (3) die Forderung nach Allgemeingültigkeit.

Fricke bezeichnet diese Komponenten als (1) deskriptiv, (2) expressiv und (3) appellativ. Diese lassen sich zwar unterscheiden, jedoch nicht voneinander isolieren. (Ebd.: 203)

Fricke entwirft kein Kriteriensystem, erklärt aber die Inhalte literarischer Werturteile anhand dreier Prämissen oder Hypothesen, in denen er davon ausgeht, dass „gute“ Literatur immer Normen bricht, also sprachlich in irgendeiner Form (lexikalisch und/oder semantisch) abweicht. Texte seien mehr wert, wenn Sprachabweichungen mehreren internen Funktionen dienen als nur einer, bzw. noch mehr, wenn sie auch externen Funktionen und am meisten, wenn sie zusätzlich noch einer „funktionstragenden Abweichung von einer literaturhistorischen bzw. textimmanenten Quasi-Norm“ dienen. Fricke geht davon aus, dass die drei Kriterien für eine positive Wertung eines literarischen Textes wichtig seien, in denen sich auch die

„traditionellen Wertmaßstäbe“ wiederfinden lassen: die interne Funktion (Stimmigkeit, Beziehungsreichtum), die externe Funktion (Sinnbildhaftigkeit, Polyvalenz) und die Originalität. Dennoch sei bei allen drei Kriterien das Maß entscheidend. So könne jedes Kriterium, im Übermaß verwendet, auch ein Kriterium für das Nichtgelingen eines literarischen Textes sein. Auch gelte es zu beachten, dass das dritte Kriterium kaum einen guten Text ausmache, wenn die ersten beiden vernachlässigt werden. Als Beispiel vergleicht er Schlageter mit Brecht. Erst ein hoher ästhetischer Rang, wie ihn Brecht zeigt, lässt heute verwerfliche politisch-moralische Kernthesen erträglich und diskutierbar erscheinen.

2.2.2. KURZAWA: ANALYTISCHE ASPEKTE DER LITERARISCHEN WERTUNG

Kurzawa (1982) erörtert die Frage nach Werturteilen in einer philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion. Dabei erkennt er einerseits, dass die Analyse der pragmatischen Ebene eines Werturteils neben der Analyse von semantischen und syntaktischen Elementen zu einer sachlich angemessenen Beurteilung führen – andererseits aber ebenfalls, dass Wertungen nicht nur deskriptive Komponenten beinhalten, sondern gleichzeitig handlungsspezifische Funktionen verfolgen. Werturteile sind sozialen Regeln unterworfen, welche rational, z. B. wissenschaftlich überprüft werden können, wodurch ihr Geltungsanspruch infrage gestellt oder gar widerlegt werden kann. Dabei muss in einer Diskussion kein Konsens zwischen den Urteilenden erreicht werden. Grundsätzlich unterscheidet Kurzawa zwischen der Objekt- und Subjektkomponente von literarischen Wertungen. Bei der Objektkomponente unterscheidet er zwischen historischem, autonomieästhetischem und phänomenologischem Ansatz, bei der Subjektkomponente zwischen rezeptionstheoretischer und gesellschaftstheoretischer Perspektive. Anhand seiner systematischen Analyse kommt er auf zwei zentrale Ergebnisse:

1. Wir können über die Äußerung literarischer Werturteile anderen sowohl unser Gefühl oder unseren Geschmack mitteilen wie auch – und gerade – „unseren Verstand und unsere [...] Vernunft“. (Ebd.: 202)
2. Wir erheben dabei nicht nur ästhetische oder literarische Geltungsansprüche, sondern vor allem auch ethische und politische. (Ebd.) Die nächsten Unterkapitel werden zeigen, dass Kurzawas Ergebnisse von den ihm folgenden Forschern bestätigt werden.

2.2.3. PRINZIPIEN LITERARISCHER WERTUNG NACH KIENECKER

Kienecker erarbeitet in seiner Dissertation aus dem Jahre 1989 ein Kategoriensystem literarischer Werturteile. Er analysiert dafür die Geschichte der literarischen Wertung und leitet aus seinen Ergebnissen Bedeutungskomponenten von Werturteilen her. Dabei geht er wie Fricke davon aus, dass die Äußerung eines Werturteils einen appellativen Charakter hat: Der Sprecher oder die Sprecherin zeichnet einen Gegenstand aus, empfiehlt ihn (oder auch nicht), spricht ihm einen besonderen Rang zu und spricht dabei sein Gegenüber an. Ein Wertprädikat ist im Rahmen einer literarischen Beurteilung jeweils kontextabhängig – sei das gesellschaftlich oder im Vergleich mit anderen Werken – und muss begründet werden. Mit Bezug auf Schenbrenner (1974: 16) betrachtet Kienecker die allein stehende Aussage „der Text ist gut“ als nichtssagend, wird sie nicht in einen entsprechenden Kontext gesetzt. Kienecker analysiert daraufhin mögliche sprachliche Äußerungskontexte von Werturteilen und unterscheidet zunächst drei Urteilsperspektiven:

- die Appetenz-Komponente (Ausdruck der persönlichen Neigung),
- die Admirations-Komponente (Ausdruck der Bewunderung und Achtung),
- die Akzeptanz-Komponente (Ausdruck der Akzeptanz bestimmter Maßstäbe, die nicht mit meinen Neigungen zusammenhängen müssen). (Kienecker 1989: 78).

Unter der Appetenz-Komponente (ebd.: 72) versteht er eine sehr persönliche Gefallenskundgebung wie „Ah! Gut! Wirklich schön!“ Der Leserin oder dem Leser gefällt der Text, er löst etwas in ihm aus. Einer sachlichen Untersuchung des Textes bedarf es für diese Art von Aussage nicht. Sie hat eine emotive Bedeutung und außer, dass der Text ausgezeichnet, d. h. weiter empfohlen wird, ist sie rein subjektiv. Sie betrifft nur die lesende Person.

Wichtig ist hier, das Appetenz-Urteil von der Definition eines Werturteils nach Fricke zu unterscheiden. Fricke argumentiert, dass Werturteile immer eine allgemeine Geltung fordern und die Leserin und der Leser ein Gegenüber davon überzeugen möchten. Diese angestrebte Allgemeingültigkeit ist nur möglich, wenn das Urteil begründet werden kann. Dies ist im Falle des Appetenzurteils nicht nötig. Es reicht, dass der Text im Sprecher irgendetwas auslöst, was es auch sein mag. Eine genauere Analyse des beurteilten Gegenstands folgt in einem zweiten Schritt, erst dann kann von einem echten Appell ausgegangen von einem Leistungsurteil bzw. Admirationsurteil gesprochen werden.

Unter dem Leistungsurteil (ebd.: 72-74) (Admirations-Komponente) versteht Kienecker eine Aussage wie: „Dies ist ein guter Roman. Er ist wirklich gekonnt gemacht. Offensichtlich wollte der Autor die Gesellschaft um die Jahrhundertwende porträtieren und das ist ihm wirklich gut gelungen.“ Im Gegensatz zum Appetenz-Urteil steht nur ein objektives Implikat im Zentrum: z. B. bestimmte Texteigenschaften, was sich vor allem auf die Leistung der Autorin oder des Autors bezieht, diese Texteigenschaften umzusetzen. Der Nachweis über die künstlerische Qualität kann auf viele Arten erbracht werden: durch die Überprüfung möglicher Ziele des Textes, durch den Vergleich mit anderen Autorinnen und Autoren, durch eine Analyse der zeitgenössischen Literatur, durch die Erhebung von Zeichen von Originalität etc. Die Leserin und der Leser möchten mit dem Leistungsurteil der Autorin bzw. dem Autor Achtung oder gar Bewunderung zollen, auch hier handelt es sich um eine subjektive Komponente, die aber stärker als im ersten Fall mit Eigenschaften des literarischen Gegenstandes erklärt wird.

Das dritte Urteil in dieser Kategorisierung ist am stärksten durch den literarischen Text begründbar. Im Fall eines Akzeptanzurteils können persönliches Gefallen und Achtung des Textes auseinanderklaffen. (Ebd.: 75-77) Hier wird der literarische Text ebenfalls verglichen: gattungsintern, zeitgeschichtlich, rhetorisch. Doch auch wenn ich den Text anhand dieser Kriterien vergleiche – die Festlegung auf einen abschließenden und objektiven Kriterienkatalog ist schwierig, wenn nicht unmöglich –, kann er mir persönlich nicht gefallen. Vielleicht mag ich im Allgemeinen keine Kriminalliteratur, auch wenn das zu bewertende Buch allen Kriterien eines hervorragenden Kriminalstücks entspricht oder diese sogar übertrifft. Bei einem Akzeptanzurteil steht ein konventionelles Implikat im Zentrum. Die Konvention kann dabei durch die Gesellschaft, durch eine Expertengruppe (Literaturkritiker, Literaturwissenschaftler, Lehrpersonen oder aber auch die Leserschaft) bestimmt werden. Dennoch ist ein Akzeptanzurteil nicht völlig objektiv, da ich als wertendes Individuum die von mir herangezogenen Konventionen als relevant anerkennen muss.

Kienecker zieht aus der Analyse die Schlussfolgerung, dass jedes literarische Werturteil sowohl eine semantische als auch eine pragmatische Komponente enthalte und unterscheidet folglich zwischen „Auszeichnung“ und „explikativem Gehalt“ (ebd.: 77). Beim explikativen Gehalt differenziert er zwischen objektivem und subjektivem Implikat, die in die zuvor genannten Urteilsperspektiven aufzuschlüsseln sind. Kienecker betont, dass er eine rein wissenschaftliche Kategorisierung entwerfe. In der Praxis seien die Urteile nicht klar voneinander abgrenzbar, sondern überlappen sich teilweise. (Ebd.)

Anhand dieser Analyse kann auch der Streit zwischen Subjektivisten und Objektivisten mindestens partiell geschlichtet werden. So argumentiert Kienecker, dass „[a]lle Werturteile [...] in dem Sinne subjektiv [sind], dass ihnen immer ein subjektiver Wahl- und Entscheidungsakt zugrunde liegt [...]“ und dass „[...] [es] objektive Werturteile in dem Sinne [gibt], dass sie durchaus frei von den persönlichen Neigungen und Vorlieben gefällt werden.“ (Ebd.: 79)

Ein wichtiges Ergebnis liefert Kienecker zu der Frage, ob literarische Werturteile begründbar sind: Literarische Werturteile seien begründungspflichtig und -fähig. Ich muss als Leserin jeweils begründen können, warum ich einen Text als „gut“ oder „schlecht“ beurteile. Es ist aber nicht möglich, allgemeingültige, notwendige und hinreichende Bedingungen für die Bewertung literarischer Texte festzuhalten. Jedes Kriterium kann von einem Individuum diskutiert und abgelehnt werden. Eine Gemeinschaft kann jedoch einen Konsens über verbindliche Kriterien finden, auf die es sich zu beziehen gilt. Dabei können und müssen die Kriterien kritisierbar und revidierbar bleiben. Und es bleibt die Schwierigkeit bestehen, dass nicht immer klar belegbar ist, ob ein relevantes Kriterium tatsächlich erfüllt wird. (Ebd.: 80 f.)

Kieneckers Leistung besteht darin, den explikativen Gehalt literarischer Werturteile zu erkennen und diesen in zwei Oberkategorien einzuteilen. So unterscheidet er grundsätzlich zwischen wirkungsbezogenen (subjektives Implikat) und werkbezogenen Argumenten (objektives Implikat). Der Vergleich mit anderen modernen Wertungstheorien wird zeigen, dass spätere Autorinnen und Autoren auf dieser Unterscheidung aufbauen.

Im historischen Teil seiner Analyse untersuchte Kienecker 120 Rezensionen literarischer Texte (Dramen, Romane und Lyrik) aus der Zeit zwischen 1730 und 1980 nach „regulativen Prinzipien“, die sich epochen- und/oder gattungsübergreifend nachverfolgen lassen und damit Einblick in das kollektive und konventionelle Verständnis der Literaturkritik im deutschsprachigen Raum geben. (Ebd.: 91 ff. und 166) Dafür änderte er seine zuvor erarbeiteten Kriterien teilweise leicht ab. Während er im sprachanalytischen Teil die Äußerungskontexte von wirkungsbezogenen Kriterien unterschieden hat, wählt er im empirisch-historischen Teil für die Kategorisierung der Kriterien eine Einteilung in die ausgelösten Wirkungen bei der Leserin oder bei dem Leser. Ausschlaggebend ist für ihn, dass „[d]ie Tauglichkeit der Literatur, bestimmte subjektiv erwünschte emotionale, kognitive o. a. Wirkungen beim Leser zu erzielen, [...] den Umgang mit ihr für den einzelnen wertvoll [macht].“ (Ebd.: 99) Dementsprechend gruppiert er die gefundenen Argumente in affektive, kognitive und ästhetische Effizienz des Textes sowie unspezifische Wirkungsargumente. Unter dem Prinzip der affektiven Effizienz versteht Kienecker Argumente, welche die Auslösung aber auch die anschließende Auflösung

von Gefühlen als positives Werturteil kennzeichnen (kathartische Wirkung). (Ebd.: 100) In dieser Kategorie geht es um Empathie, also um das Miterleben. Im Roman dominiert im Gegensatz zum Drama die kognitive Effizienz. Darunter versteht Kienecker „alle Argumentformulierungen [...], die positiv wertend auf eine Reflexionsstimulation, eine Erkenntnisvermittlung, eine Verdeutlichung unklarer Sachverhalte durch [den literarischen Text] hinweisen“. (Ebd.: 103) Als Beispiele fügt er die Vermittlung einer moralischen Lehre im 18. Jahrhundert an, im 20. Jahrhundert die Exemplarität eines Romans. Die dritte Kategorie Kieneckers ist das Prinzip der ästhetischen Effizienz, das heißt die Anerkennung der Schönheit formaler, sprachlicher und inhaltlicher Aspekte. Die werkbezogenen Kriterien leitet Kienecker aus den untersuchten Kritiken ab und ordnet sie nach Häufigkeit in zwei Gruppen, wobei er nur die Ergebnisse der ersten für die Leserin oder den Leser zugänglich macht. In der ersten Gruppe sammelt er die Kategorien „Poetisierung“, „Einheit“, „Folgerichtigkeit“ und „Wirklichkeitsnähe“, in der zweiten „Klarheit“, „Intensität“, „Komplexität“ und „Originalität“. (Ebd.: 117) Da sich in den Kritiken nach 1910 nur ein kleiner Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Gruppe zeigt (28 % vs. 25,3 % (ebd.)), wäre eine Aufschlüsselung der Ergebnisse für die zweite Gruppe informativ. Ebenso hätte ein Anhang mit den von ihm untersuchten Literaturkritiken und allen Tabellen die Ergebnisse besser nachvollziehbar gemacht.

Die Arbeit Kieneckers bildet für das dieser Untersuchung zugrunde liegende Kriteriensystem die Basis. Die Unterscheidung zwischen werk- und wirkungsbezogenen Kriterien bzw. zwischen objektiven und subjektiven Werturteilen erscheint mir für die Analyse von Wertungsaussagen grundlegend.

Die Feinkategorisierung überzeugt jedoch für meine Untersuchungen kaum. Dies vor allem, weil sich in der Analyse von Kienecker zwar Tendenzen für Unterkategorien in den von ihm untersuchten Literaturkritik von 1730 bis 1900 zeigen, die Unterschiede bei den Kritiken nach 1900 allerdings nicht mehr aussagekräftig sind. Für eine Feinkategorisierung ist Kieneckers Modell meines Erachtens nicht ausreichend, weil die erheblichen Unterschiede zwischen den Feinkategorien der einzelnen literarischen Gattungen keine Verallgemeinerung zulassen. Deshalb möchte ich die von ihm verwendeten Argumente in einem nächsten Schritt mit der Wertungsaxiologie von von Heydebrand/Winko vergleichen.

2.2.4. WERTUNGSAXIOLOGIE NACH VON HEYDEBRAND/WINKO

In der Forschungsliteratur werden insbesondere die Namen von Heydebrand und Winko mit der deskriptiven Wende in Zusammenhang gebracht. Renate von Heydebrand machte schon

im Jahre 1984 mit ihrem Artikel im Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte auf sich aufmerksam, worin sie versuchte, ein deskriptives Modell literarischen Wertens zu entwickeln. Simone Winko erarbeitete auf dieser Grundlage ein Analyse-Instrumentarium, welches das Modell für die Forschungspraxis adaptierbar machte. (1991). Gemeinsam gaben sie 1996 ihr Einführungswerk in die Wertung von Literatur heraus. (von Heydebrand/Winko 1996).

Unter Wertungen verstehen sie verbale und nonverbale Handlungen, die in verschiedenen Bereichen des Sozialsystems Literatur vorkommen können: in der Produktion, der Distribution und der Rezeption eines literarischen Werkes. Dabei beziehen sich Werthandlungen nicht nur auf die Texte selbst, sondern auch auf deren Wirkung, die Entstehungs- und Verarbeitungsprozesse, die Autoren etc.

[...] Der Begriff ‚Wertung‘ bezeichnet eine Handlung, in der ein Subjekt in einer konkreten Situation aufgrund von Wertmaßstäben (axiologischen Werten) und bestimmten Zuordnungsvoraussetzungen einem Objekt Werteigenschaften (attributive Werte) zuschreibt. Diese Zuschreibung kann in Form nicht-sprachlicher Handlungen (motivationaler Wertung) oder in verbalisierter Form als sprachliche Wertung vollzogen werden.“ (Ebd.: 39)

Ein Beispiel soll dieses Explikat verdeutlichen: von Heydebrand/Winko gehen davon aus, dass ein wertendes Subjekt, beispielsweise der Literaturkritiker Reich-Ranicki, einen literarischen Text an einem Maßstab misst. So solle ein Roman über die Wiedervereinigung, wie ihn Günter Grass mit „Ein weites Feld“ 1995 verfasst hat, laut Reich-Ranicki politisch kritisch aber auch emotional sein. Als Maßstäbe sind die axiologischen Werte ‚politische Kritik‘ und ‚Emotionalität‘, vielleicht sogar ‚negative Emotionalität‘ von Bedeutung. Reich-Ranicki findet im Text keinen Nachweis von ‚Emotionalität‘ und ‚politischer Kritik‘ und ordnet dem Werk dementsprechend eine negative Werteigenschaft (einen negativen attributiven Wert) zu:

Sie wissen sehr wohl, daß die DDR ein schrecklicher Staat war, daß hier nichts zu beschönigen ist. Doch Ihr Roman kennt keine Wut und keine Bitterkeit, keinen Zorn und keine Empörung. Ich gebe zu, ich kann das nicht begreifen, es verschlägt mir den Atem.“ (Reich Ranicki 1995: 169).

Anhand des gleichen Maßstabes hätte ein anderes Buch zum selben Thema auch positiv bewertet werden können. Über die Werthaltigkeit des Objekts sagt der axiologische Wert nichts aus, ebenso kann der zugewiesene attributive Wert positiv oder negativ sein. Oder mit den Worten von Heydebrands/Winkos erklärt:

Der Begriff ‚attributiver Wert‘ bezeichnet ein Objekt oder ein Merkmal eines Objekts, dem auf der Grundlage eines axiologischen Werts die Qualität zugeschrieben wird, werthaltig zu sein. (von Heydebrand/Winko 1996: 42).

Der Unterschied zwischen axiologischem und attributivem Wert ist nicht zwingend ein inhaltlicher sondern einer der Perspektive. Bezieht sich eine Wertungsaussage auf den Maßstab, mit

dem Werte legitimiert werden, ist es ein axiologischer Wert, sobald ich mich in einer Aussage jedoch auf den Text selbst beziehe, ist es ein attributiver Wert. (Ebd.: 43)

Das heißt jedoch nicht, dass die Wertzuschreibungen völlig subjektiv sind. Zwar ist die Zuordnung des attributiven Wertes partiell subjektiv, die Objekteigenschaft jedoch wird durch den Text vorgegeben, bzw. durch die Wertaussage durch den Text erfüllt. Jede Wertäußerung beinhaltet deshalb zwei Werthandlungen: die Beschreibung eines Textmerkmals und die Bezugnahme auf einen Wertmaßstab, der die Äußerung zu einer attributiven Wertaussage macht (oder Handlung). Von Heydebrand/Winko nennen diese beiden Handlungen die deskriptive und die evaluative Komponente des Wertungsvorgangs und die Verbindung der beiden „Zuordnungsvoraussetzungen“ des Wertenden“. (Ebd.: 44) Die Autorinnen stellen sich der Frage, was Wertende dazu bringt, beobachtbare Texteigenschaften zu einem axiologischen Wert in Beziehung zu setzen und/oder „[...] niedrigstufige, konkretere axiologische Werte auf einen höher geordneten, abstrakteren axiologischen Wert zu beziehen [...]“. (Ebd.) Als ‚Zuordnungsvoraussetzung‘ nennen sie „subjektive Erfahrungen und individuelles wie auch kollektives, konventionalisiertes Wissen der Wertenden.“ (Ebd.)

Mit ihrer Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte möchten die Autorinnen einen „Eindruck von der Vielfalt axiologischer Werte [...] vermitteln“. (Ebd.: 111) Sie betonen, dass die Typologie weder historisch noch systematisch vollständig ist, worin sich meiner Meinung nach die Stärke des Ansatzes zeigt. Stattdessen argumentieren sie für ihre Wahl einer Typologie, ohne jedoch einen Absolutheitsanspruch zu erheben. Obwohl von Heydebrand/Winko im Vorfeld feststellen, dass Wertungen nicht nur Texte, sondern auch Verarbeitungsweisen betreffen, entscheiden sie sich dafür, die Typologie auf die Wertung von literarischen Texten zu beschränken. Sie gruppieren die Auswahl der Wertungen nach hierarchisch höher gestellten Werten, unter denen andere einzuordnen sind. Folgende Kriterien werden unterschieden:

- formale Werte,
- inhaltliche axiologische Werte,
- relationale axiologische Werte,
- wirkungsbezogene axiologische Werte.

Dabei gehören die ersten drei Wertungskriterien enger zusammen als das letzte. So schreiben die Autorinnen: „Diese Aspekte [unter denen ein literarischer Text als potenziell wertvoll

angesehen werden kann, Anm. V. P.] [...] waren formaler, inhaltlicher oder relationaler Art, oder sie richteten sich auf die Wirkung von Literatur.“ (Ebd.: 112) Fasst man die Kriterien Form, Inhalt und Relation zusammen, kann man zwischen werk- und wirkungsbezogenen Kriterien unterscheiden, wie dies bereits Kienecker zeigte. Die Dreiteilung des Kriteriums ‚Werkbezogenheit‘ hat den Vorteil, dass der Terminus leichter verständlich ist und sich einfacher Feinkategorien ableiten lassen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Kategorien Form, Inhalt und Relation strukturell auf gleicher Ebene wie das Kriterium Wirkungsbezogenheit anzusiedeln sind. Um das zu entscheiden, lohnt es sich, die Kriterien genauer anzusehen.

Formale Werte bezeichnen nach von Heydebrand/Winko Maßstäbe, die literarische von nicht-literarischen Texten unterscheiden und sich auf die Texteigenschaft beziehen. Viele dieser Werte haben erst mit dem Autonomiegedanken von Literatur Eingang in die Literaturkritik und Literaturwissenschaft gefunden. Als Beispiele nennen von Heydebrand/Winko u. a. Selbstreferenz/Polyvalenz vs. Eindeutigkeit/Offenheit vs. Geschlossenheit und formale Schönheit. Attributive Werteigenschaften sind dementsprechend werkimmanent und nicht auf die Wirkung von Literatur bezogen.

Die Klasse der inhaltlich axiologischen Werte ist nahezu unbegrenzt. Inhaltliche Werte können aus sämtlichen Bereichen menschlichen Lebens auf den Text übertragen werden, welche bewertbar sind. Die Klasse wird je größer, desto detaillierter sich die einzelnen Werte auf die Inhalte des Textes beziehen. Als Beispiele nennen Heydebrand/Winko Wahrheit/Erkenntnis, Moralität, Gerechtigkeit, Humanität und ‚moralische‘ Schönheit. (Ebd.: 119 f.)

Die Autorinnen unterscheiden beide Werte von den relationalen axiologischen Werten, die das Verhältnis zu einer Bezugsgröße angeben. Bisher soll keine Systematisierung dieser Kategorie bestanden haben. (Ebd.: 121) Verglichen wird dabei mit literarischen oder sozialen Konventionen und Niveaus oder auch mit der „Realität“. Beispiele sind Abweichungen/Normbruch – z. B. im Sinne einer Abweichung von der Alltagskommunikation, Originalität/Innovation/Variation vorgegebener Muster – diese Werte stehen jeweils im Vergleich zu anderen literarischen Texten, Fortschritt und Emanzipation, Realismus, Wirklichkeitsnähe und Wahrheit, Authentizität, u. a.

Die wirkungsbezogenen Werte werden ebenfalls in verschiedenen Unterkategorien gruppiert. Zunächst unterscheiden die Autorinnen zwischen individuellen axiologischen Werten und gesellschaftlichen axiologischen Werten. Die individuellen axiologischen Werte werden nochmals in vier Kategorien unterteilt: die kognitiven wirkungsbezogenen Wertmaßstäbe, die praktischen wirkungsbezogenen Wertmaßstäbe, die affektiv wirkungsbezogenen Wertmaßstäbe und die hedonistischen wirkungsbezogenen Wertmaßstäbe. Bei der kognitiven Katego-

rie beruht die Wirkung in einem Erkenntnisgewinn, bei den praktischen Werten bewirken sie in der oder in dem Lesenden etwas im Bereich des Handelns, der Ethik und des Lebensvollzugs, die affektiven oder emotionalen Wertmaßstäbe haben eine Wirkung auf die Emotionen, die durch die Lektüre ausgelöst werden. Die Unterscheidung zu den hedonistisch wirkungsbezogenen Wertmaßstäben ist meines Erachtens nicht klar zu erschließen. Meinem Verständnis nach beziehen sich beide auf Emotionen. Die einzige Unterscheidung bei der Definition durch die Autorinnen zeigt sich in der Folge der ausgelösten Emotionen. Während die affektiven Werte „gegebenenfalls Handlungsfolgen herbeiführen“ sollen, fehlt dieser Zusatz bei den hedonistischen Werten. Meines Erachtens ist keine Unterscheidung zwischen diesen Kategorien möglich. Beide lösen Gefühle aus und beide können Reaktionen bzw. Handlungen zur Folge haben. So kann ich aufgrund eines rührenden Textes (affektive Kategorie) anfangen zu weinen oder kann aufgrund eines der Figur widerfahrenden Unrechts betroffen sein (hedonistische Kategorie). Dieses Beispiel zeigt, dass ich in beiden Fällen auf die Figur reagiere und mit ihr mitfühle. Meines Erachtens ist jeder hedonistische Wert affektiv, wie auch die meisten affektiven Werte bei der Rezeption eines literarischen Textes in irgendeiner Weise hedonistisch sind, denn auch das Mitfühlen oder die Identifikation löst Lustempfinden aus, andernfalls würde ich mich kaum immer wieder in die Situation bringen, mich so stark in einen literarischen Text hineinzusetzen.

Bei den gesellschaftlich axiologischen Werten unterscheiden von Heydebrand/Winko zwischen dem ökonomischen Wert – dem effektiv materiellen Wert, den eine Erstausgabe aus dem 13. Jahrhundert beispielsweise hat – und dem Prestigewert, wobei es hier um einen symbolischen Wert geht, z. B. verleiht der Besitz von Goethes Gesamtwerk in gewissen Kreisen – z. B. bei Studierenden der Literaturwissenschaften – ein gewisses Prestige, egal um welche Ausgabe es sich dabei handelt.

Die genauere Auseinandersetzung mit den Unterkategorien nach von Heydebrand/Winko konnte einige Unklarheiten aufdecken: Problematisch an der Systematik erscheint hier die Durchmischung verschiedener Ebenen von Kategoriebegriffen. So werden Werte, die sich auf das Werk beziehen und deshalb eher der objektiven Seite eines Wertungsprozesses angehören, in drei Kategorien unterschieden und diese auf die gleiche Ebene wie der Oberbegriff ‚wirkungsbezogene axiologische Werte‘ gestellt, der die eher subjektive Seite der Wertung beinhaltet. Meines Erachtens ist die Zweiteilung von Kienecker in ihrer Systematik überzeugender. Ein zweites Problem sehe ich in der Klassifizierung der wirkungsbezogenen Werte. In der Psychologie wird zwischen affektiv und kognitiv unterschieden. Praktische und hedonisti-

sche Werte würden in eine der beiden Kategorien eingeteilt, wobei zu entscheiden wäre, welche Wirkung ein Wert wie Moralität hat. Berührt er mich emotional (affektive Kategorie) oder verändert er meine Vorstellungen und Ideale (kognitiv). Hedonistische Werte wären dementsprechend eher im Bereich Affektion zu verorten. Spannend hingegen erscheint mir die Unterscheidung in individuelle und gesellschaftlich relevante Werte, doch auch hier ließen sich letztere mit der Begründung, dass die Wirkung bei jeder einzelnen Leserin und jedem einzelnen Leser ausgelöst wird, als individuelle Werte verstehen. Ein weiterer Kritikpunkt kann in der fehlenden Herleitung der Wertungskategorien gesehen werden. Es ist ihren Ausführungen – und ebenfalls ihren älteren Texten – nicht zu entnehmen, auf welche literarischen Werke sie sich gestützt haben und wie die Kategorien ermittelt wurden. Es ist aber davon auszugehen, dass der Katalog anhand von gegebenen Texten abstrahiert wurde, es fehlen Angaben über das Korpus und die Vorgehensweise.

Die wichtigsten Entdeckungen Heydebrands & Winkos sind jedoch sicherlich die Auffassung von Wertungen als Maßstäbe, die jeweils positiv und negativ besetzt werden können, also den literarischen Text beschreiben, anstatt ihn zu bewerten, und die systematische Anordnung der Kriterien in einer Art Kriterienbaum. Erstere ist besonders einleuchtend, da es für die Beurteilung eines literarischen Textes in erster Linie nicht wichtig ist, ob er letztlich positiv oder negativ beurteilt wird, sondern anhand welcher Kriterien das geschieht. Genauso kann jede einzelne Wertzuschreibung im Zusammenhang mit einer bestimmten Fragestellung ihre Konnotation ändern. Die systematische Anordnung der Kriterien erleichtert eine umfassende Analyse eines Textes, bzw. je nach Anforderungen, die ich an einen Text stelle, können gewisse Kriterien ausgeblendet oder stärker gewichtet werden.

2.2.5. WORTHMANN: WERTUNGEN UND EMOTIONEN

Für Worthmann liegt der Kern der Wertungen darin, dass ihnen eine Ist-Soll-Relation zugrunde liegt. Der Wertende vergleicht den Ist-Zustand mit einem wünschenswerten oder erstrebenswerten Zustand, einem Zustand, der für ihn positiv konnotiert ist. Dieser Vergleich zieht eine Handlung mit sich, bzw. werde durch sie ausgelöst. Literarische Handlungen beziehen sich auf zwei Ebenen: auf die Ebene des Produktionsprozesses und auf die Ebene des Rezeptionsprozesses, in den auch die Bereiche Vermittlung und Verarbeitung von Literatur gehören. (Ebd.: 89).

Worthmann unterscheidet zwischen sechs Maßstäben beziehungsweise Modi literarischer Wertung: Idealen, Wünschen, Zielen, Normen, Konventionen und Vorbildern, die sie schließ-

lich auf nur zwei Maßstäbe zusammenfasst: Ideale und Wünsche (Ebd.: 157), da Ziele, Normen, Konventionen und Vorbilder auf diese beiden primären Maßstäbe zurückgeführt werden können. Damit unterscheidet sie zwischen primären und sekundären Wertmaßstäben (Ebd.: 152 f.) oder anders gesagt: „Die Bewertung literarischer Texte und Handlungen im Hinblick darauf, ob sie erwünscht sind, soll als Wertung im Sinne von Gefallen bezeichnet, ihre Bewertung im Hinblick darauf, ob sie allgemein wünschenswert sind, soll hingegen als Wertung im Sinne von Anerkennung bezeichnet werden. [...] Gefallen und Anerkennung stellen mithin die beiden Grundmodi literarischer Wertung dar.“ (Ebd.: 158)

Worthmann betont, dass in ihrer Arbeit keine vollständige Inventarisierung von Bewertungsmaßstäben angestrebt wird, sondern eine Auswahl getroffen wird. (Ebd.: 103) Sie lässt dabei die Herleitung dieser Auswahl aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass Ideale, Wünsche, Ziele etc. einen wichtigen Einfluss auf Wertungen nehmen, doch Worthmann verzichtet auf eine Analyse, ob die vorliegenden Kriterien tatsächlich alle Wertungsaussagen und Wertungshandlungen abdecken. Hier liegt die Schwäche von Worthmanns Ansatz. Es fehlt eine Überprüfung der von ihr gefundenen Kriterien an effektiven Wertungsaussagen. Trotzdem läuft ihre Kriterienauswahl auf die Trennung, bzw. die Kombination von Subjekt- und Objektseite heraus, wie sie auch Kienecker und später von Heydebrand/Winko propagieren.

Worthmanns Theorie unterscheidet sich vom Ansatz Heydebrands & Winkos vor allem in der Fokussierung der emotionalen Komponenten von Wertungen. Sie streicht noch deutlicher heraus, dass Wertungen in jedem Fall emotional sind, das heißt, dass zu jedem kognitiven Rezeptionsprozess auch die emotionale Seite gehört (ebd.: z. B. 179), wobei Emotionen nicht mit rein hedonistischen Gefühlen gleichzusetzen sind. Dabei muss jedoch die Wertung nicht mit den ausgelösten Gefühlen übereinstimmen. Worthmann weist auf den komplexen Zusammenhang zwischen Gefühlen und Wertungen hin und fordert auf, Emotionen bei der Untersuchung von Wertungen stärker zu berücksichtigen. (Ebd.) Aus der Arbeit von Worthmann geht nicht hervor, wie die Forschung diese Erkenntnis behandeln soll. Wichtig erscheint mir für die vorliegende Studie, dass Emotionen bei der Herausarbeitung von literarischen Wertungen stets mitgedacht werden müssen.

2.3. Theoretische Vorüberlegungen für die Erhebung von Wertungsäußerungen

Die Gegenüberstellung der verschiedenen Theorien hat gezeigt, dass viele Überschneidungen zu finden sind. Diese Kongruenzen lassen sich in folgenden Aussagen zu einer Gegenstandsbestimmung zusammenfassen:

1. Wertungen beurteilen literarische Werke aufgrund eines Vergleichs mit dem Wünschenswerten/einem Soll-Zustand.
2. Wertungen besitzen eine pragmatische Komponente bzw. eine appellative Funktion.
3. Wertungsaussagen können sich auf das Werk, die Wirkung beim Rezipienten oder auf beides beziehen. Sie können also deskriptiv und/oder expressiv sein.
4. Das Lesen von Texten löst Emotionen aus, die in die Wertungen einfließen können.
5. Wertungen erheben einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, erfüllen diese aber nicht.
6. Wertungen müssen begründet werden.
7. Es gibt keine feste Anzahl von Kriterien, um die Qualität von Literatur zu beschreiben.

Zu (1): Dieser Punkt wird nur von Worthmann explizit aufgeführt. Bei jeder Wertung vergleiche ich den bewerteten Text mit einem Ideal oder einem Wunsch, die ich oder die Gesellschaft von oder an einen literarischen Text haben. Die vorliegende Studie wird aufzeigen, dass Rezipienten mit bestimmten Erwartungshaltungen an literarische Texte herangehen. Diese sind jedoch nicht unveränderbar, sondern lassen sich durch die Auseinandersetzung mit Literatur und damit auch durch den Unterricht beeinflussen.

Zu (2): Dieser Punkt ist bei Fricke deutlich zu finden und wird von Kienecker sowie von Heydebrand/Winko wieder aufgenommen. Ein Sprecherin oder ein Sprecher will mit einer Wertung jemandem einen literarischen Text anpreisen oder nicht. Hier ist zu überlegen, ob eine Wertung, die ich als Leserin oder als Leser bereits beim Lesen mache und nicht kundtue, überhaupt eine Wertung ist. Meines Erachtens gilt dieses Dogma vor allem für Wertungsäußerungen oder Werthandlungen, sobald letztere andere Personen betreffen, z. B. eine Auswahl eines literarischen Textes für den Unterricht.

Zu (3): Hier stütze ich mich besonders auf Kienecker. Er unterscheidet zwischen subjektivem und objektivem Implikat also wirkungs- und werkbezogenen Aussagen. Er geht davon aus, dass beide Implikate Komponenten einer Wertung sein können, nicht aber müssen. Laut Fricke bestehen Wertungen hingegen grundsätzlich aus drei Komponenten: (1) einer deskriptiven Komponente, (2) einer expressiven und (3) einer appellativen. Bei diesem Punkt herrscht also Uneinigkeit, ob alle Komponenten in jeder literarischen Wertung manifest sein müssen. Ich halte mich an der Zweiteilung zwischen Werk- und Wirkungszentriertheit, da ich glaube, dass rein expressive Wertungsaussagen und besonders auch Wertungsgedanken gemacht werden können.

Zu (4): Worthmann hebt noch deutlicher hervor, dass in jeder Wertungsaussage eine emotionale Komponente mitschwingt. Jeder Text löst in mir als Leserin oder als Leser Gefühle aus, die ich teilweise kognitiv begründen kann, die aber auch auf der bloßen Gefühlsebene bleiben können. Dabei sind nicht nur interne Gefühle gemeint, also Gefühle, die durch Sympathie und Empathie ausgelöst werden, sondern auch ästhetisches Lust- oder Unlustempfinden, das sich z. B. in der Anerkennung einer schriftstellerischen Leistung äußert.

Zu (5): Diesen Fakt hat Fricke besonders ausführlich behandelt. So erwarte ich als wertende Person von meinem Gesprächspartner eine Begründung, falls mein Werturteil nicht geteilt wird. Das heißt, wenn ich einen Text als hervorragend empfehle, erwarte ich zwei mögliche Reaktionen von meinem Gegenüber: Er oder sie pflichtet mir bei oder aber er oder sie verneint mein Urteil und begründet das seine oder ihre.

Zu (6): ergibt sich aus dem Theorem (5).

Zu (7): Schon Kreuzer spricht sich 1967 gegen feste Kriterien zur Beurteilung von Literatur aus. Besonders von Heydebrand/Winko betonen jedoch, dass ein Katalog von Wertungskriterien nie abgeschlossen werden kann und sich mit der Zeit, der Gesellschaft und auch jedem Individuum wandelt. Interessant ist aber, dass die meisten Autorinnen und Autoren dennoch einen vorläufigen Katalog von präskriptiven Normen für die Qualität von Literatur ausweisen und damit arbeiten. Es scheint, als ob der Leser/die Leserin ein solch festgelegtes System wünscht. Der Aufforderung von von Heydebrand/Winko, ihr System als nicht gegeben zu nehmen, kommen nachfolgende Autoren dann nicht nach, wie die Adaption der Systematik für den Schulunterricht von Pfohlmann (2008, vgl. 3.2.2.) zeigt.

Die Theorien unterscheiden sich auch nur teilweise in den einzelnen Gütekriterien – insofern solche Kategorisierungen überhaupt angestrebt wurden. Allen ist gemein, dass die Kategori-

sierungen nicht aus effektiv geäußerten Wertungen hergeleitet werden, sondern dem entsprechen, was Fricke als „traditionelle Wertungskriterien“ bezeichnet, also auf präskriptiven Vorstellungen beruhen, auch wenn sie nur der Beschreibung literarischer Werke und nicht der Bewertung dieser dienen. Dies soll nicht verworfen oder gar als normativ betrachtet werden, sondern kritisch hinterfragt.

Ich möchte in umgekehrter Reihenfolge vorgehen und anhand der effektiv geäußerten Wertungen von Schülerinnen und Schülern qualitativ Wertungskriterien ableiten. Dies anhand einer Methode, die grundsätzlich offen ist und Hypothesen bilden möchte, anstatt sie zu bestätigen. Zunächst soll jedoch das Thema literarische Wertung in der Literaturdidaktik beleuchtet werden.

Die in Kapitel 2 aus der Theorie gezogenen Aussagen zur Bestimmung von literarischen Wertungen dienen als Grundlage, um bei der anschließenden Codierung der Datensätze zwischen Wertungen und anderen Aussagen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden zu können und damit die Codierung, die ich im Kapitel 4.1.1 vorstellen werde, zu stützen. Diese Vorannahmen gilt es zu treffen, da nur so eine Analyse der Daten überhaupt möglich ist. Dies scheint zunächst der Grounded Theory zu widersprechen, da man normalerweise ohne theoretische Vorannahmen an die Daten herantritt. Da keine Vorannahmen über die Art der Wertungsaussagen gemacht werden, verfälscht eine solche Lesebrille die Ergebnisse jedoch nicht, sondern lässt sich mit der Unterscheidung von Frage- und Aussagesätzen vergleichen. Natürlich werden auch die anderen Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf implizite Wertungen untersucht.

Bevor aber die methodischen Grundlagen für die Datenanalyse gelegt werden sollen, ist es wichtig, auch die didaktischen Hilfsmittel zur literarischen Wertung zu betrachten, die den Lehrpersonen die Werkzeuge bieten, den Schülerinnen und Schülern Wertungen theoretisch und praktisch zugänglich zu machen. Das folgende Kapitel dient dazu, zu zeigen, wo Schülerinnen und Schüler am Ende des Gymnasiums ihr theoretisches Wissen über literarische Wertung erfahren haben könnten.⁷

⁷ Die untersuchten Klassen haben nicht mit den in Kapitel 3 vorgestellten Lehrmitteln gearbeitet, sondern mit Materialien, die von den Lehrpersonen selbst entwickelt wurden.

3. Literarische Wertung im Unterricht

3.1. Kurzer Forschungsüberblick

Während die vorherigen Ausführungen vor allem ein wertendes Individuum ins Zentrum rückt, dass sich zwar an gewisse soziale und auch gruppenspezifische Vorgaben zu halten hat, haben wir es in der Unterrichtssituation mit einem davon abweichendem Phänomen zu tun. „Die Literaturkritik“ gibt es zwar nicht als eine eigene Gruppe, dennoch treten im Literaturbetrieb – von der Auswahl der Texte für eine bestimmte Verlagsreihe bis hin zur Kritik in einem bestimmten Publikationsorgan bereits bestimmte Normen und Regeln in Kraft, denen sich auch ein wertendes Individuum, ein bestimmter Literaturkritiker, zu unterwerfen hat. Im Unterricht verschärfen sich diese Regeln und Normen zusätzlich. Das wertende Individuum ist nicht nur den Normen und Regeln der Gesellschaft unterworfen, sondern steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zur jeweiligen Deutschlehrperson, die über Bestehen oder Nichtbestehen einer bestimmten Leistung entscheidet, weshalb sich Schülerinnen und Schüler in vielen Fällen nicht nur an allenfalls vorgegebene Kriterien halten, sondern auch dem antizipierten Geschmack der Lehrperson unterwerfen. Zunächst soll aber der Blick auf den Literaturunterricht und seine Aufgaben gerichtet werden.

Die Forschung hat sich nach dem PISA-Schock (vgl. Artelt et al. 2001) verstärkt mit den Aufgaben des Deutschunterrichts befasst. Dabei lag ein Schwerpunkt auf der Leseförderung, ein anderer auf dem Literaturunterricht mit einem Fokus auf Transkulturalität und teilweise auch auf Genderaspekte. Die Suche nach dem „Anderen“, bzw. die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Alterität ist in der neuesten Didaktikforschung ein relevantes Thema. Dabei wird jedoch häufig der literaturtheoretische Bezug vergessen. Durch Konfrontation mit Unterschieden zu ihrer eigenen Welt oder durch Auslösen von Irritationen werden Schülerinnen und Schüler zwar für die Texte begeistert und ermuntert, sich vertieft mit ihnen auseinanderzusetzen, ein Instrumentarium, Texte jenseits von Subjektivität zu beurteilen, fehlt jedoch, was die Lernenden verunsichern kann. Dennoch ist eine Tendenz in Richtung Leserorientierung und identitätsorientiertem Literaturunterricht (vgl. Gerner 2007) oder auch produktiver Hermeneutik (vgl. Waldmann/Bothe 2000) festzustellen. Dieser eröffnet den Schülerinnen und Schülern zwar die Möglichkeit, sich selbst in den Texten zu reflektieren, ermangelt aber oftmals konkreter Umsetzungshilfen und räumt relativ einseitig jedem Lesenden das Recht ein, seine Interpretation als die richtige zu kennzeichnen. Diese Hinwendung zum Individua-

lismus hat wohl mit der momentanen Unsicherheit in der Literaturdidaktik zu tun, die von Paefgen (2006: 126 ff.) als „Krise der Interpretation“ bezeichnet wird. Diese fand im Zusammenhang mit literaturtheoretischen Entwicklungen der letzten dreißig Jahre statt. Paefgen (ebd.) nennt folgende:

- Die rezeptionsästhetische Wende, welche die Rolle der Leserin, des Lesers aufwertete.
- Die poststrukturalistischen Texttheorien, die „eine ‚richtige‘ auf endgültige Sinnfindung ausgerichtete Interpretation [...] in Frage stellen“ (ebd.: 126).
- Konstruktivistische Theorien, die dem Text keine eigene Bedeutung zuschreiben, sondern als eine Plattform zur Selbstorientierung oder Projektion der Lesenden verstehen.
- Inhalte und Formen der Gegenwartsliteratur, die sich den klassischen Interpretationstheorien im literaturpädagogischen Sinne entziehen.

Der Begriff Identifikation scheint im Literaturunterricht immer wichtiger zu werden. Eine prominente Vertreterin der sogenannten sympathetischen Einfühlung, auf welche die leseorientierte Interpretation fußt, war die Philosophin Martha Nussbaum (1998). Gerner, der sich in seiner Dissertation stark für eine bildungs- und identitätsorientierte Literaturbegegnung eingesetzt hat, relativiert die Tendenz, Schülerinnen und Schüler nur mit inhaltlichen Fragestellungen zu konfrontieren:

Nehmen wir an, jemand ist zum begeisterten Leser erzogen worden, Didaktiker hätten in jeder Hinsicht gelungen beigetragen, dass Literatur wichtiger Teil des Lebens eines jungen Menschen wurde. Nehmen wir weiter an, dass dieser junge Mensch zu einer gewissen kulturellen Neugier und Offenheit erzogen wurde, dass er also durchaus bereit ist, seine Sicht vom Text zu verstehen (also dass sowohl gewisse Kompetenzen als auch Motivationen in ihm gereift sind), aber er ist nicht dahingehend ausgebildet worden, den Text möglichst kritisch hinsichtlich seiner ‚echten‘ Bedeutung und Kunstgriffe zu prüfen. Was, wenn so jemand auf den Film *Jud Süß* stößt, er Johsts Schlageter liest oder sonstige faschistoide Kunstformen auf ihn einwirken? (Gerner 2007: 372).

Es gilt also, eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text zu erreichen: Ein Verständnis von Wissenschaft als reinem Dienst an Literatur greift dabei zu kurz. Sie ist immer auch ein Dienst an Aufklärungs- und Entmystifizierungsprozessen im Sinne eines starken „Subjektes“, das der Kunst gegenübertritt und sich nicht in ihren Bann schlagen lässt (ebd.). Dabei verzichtet er aber auf die Nennung eines Instrumentes, das sowohl Identifikation wie auch Auseinandersetzung vereint. Stattdessen überprüft er mehrere moderne literaturwissenschaftliche Modelle auf ihre Gültigkeit. Dabei bleibt er auf der Suche nach der „Wahrheit“, nach einer allgemeingültigen Interpretation und Literaturwissenschaft (vgl. ebd.: 302), was die Poststrukturalisten infrage stellen (vgl. Paefgen 2006: 126). Einen anderen Ansatz, der im weitesten Sinne auch im Bereich leserorientierte Interpretationsmethoden anzusiedeln ist, verfolgt unter

anderen Bredella: „Zum Verstehen literarischer Texte gehört damit konstitutiv die Stellungnahme. Deshalb kann uns die Lektüre literarischer Texte auch dazu motivieren, mit Anderen über unsere Deutungen zu sprechen“. (Bredella 2002: 47). Er streicht hier heraus, was wichtig ist, um literarische Texte zu verstehen: Stellung zu beziehen, seine Meinung zu vertreten, der Austausch verschiedener Meinungen. Als Methode bietet sich für ihn der „Ethical criticism“ nach Wayne C. Booth (1988) an. Die ethische Kritik hat in der Didaktikforschung wenige Anhänger gefunden, dies vor allem, da sie einerseits Vertreter wie z. B. Nussbaum hervorbringt, die sich formalen Kriterien gänzlich verwehren. Andererseits ist nicht klar, was Literaturwissenschaftler zum einen, Lehrer zum anderen, aber auch Schülerinnen und Schüler qualifiziert, über ein Werk ein moralisches Urteil zu fällen. Auf diese Problematik verweist Engel:

Zunehmend wird die Literaturwissenschaft zur moralischen Anstalt, ja zum Weltgericht [...]. Dieser ‚moral turn‘ hat für Literaturwissenschaftler sicher seine Vorteile und Annehmlichkeiten: Man erreicht so auch ein Publikum, das für ästhetische Fragen keinen Sinn hat [...]. Ich gestehe allerdings offen, dass ich mit dieser Literaturwissenschaft meine ganz persönlichen Schwierigkeiten habe: Zur moralischen Richterrolle fühle ich mich weder menschlich noch epistemologisch wirklich qualifiziert. (Engel 2007: 32).

Zwar insistiert Bredella, dass mit „Ethical criticism“ keine Beurteilung nach moralischen Kriterien gemeint ist, widerspricht sich aber im nächsten Satz, indem er auffordert, die Trennlinie zwischen Ästhetik und Ethik zu überwinden (Bredella 2002: 47). Die ästhetische Kritik tut dies jedoch zu wenig und bleibt verharrend bei moralischen und subjektiven Kriterien. Zwar werden verschiedene Interpretationsansätze zugelassen, es fehlen aber die Hilfsmittel, auch ungeübten Lesern die Vielfalt der Sichtweisen näherzubringen und diese theoretisch abzustützen. Es wird also eine Methode gefordert, die einerseits den aktuellen literaturwissenschaftlichen Entwicklungen folgt, die andererseits den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, sich mit dem Text auf eine objektive Weise auseinanderzusetzen. Das heißt, die Frage nach der Intention des Autors oder der Aussage des Textes ist zu vermeiden, denn der Text als solcher kann keine endgültige, allumfassende Aussage in sich tragen, wenn wir den Poststrukturalisten und den Dekonstruktivisten folgen möchten. Somit erscheint die objektive Analyse eines Textes zunächst unmöglich. Es ist uns aber möglich, einen Text zu bewerten, mit dem Stellen von Fragen wie: „Ist er stilistisch gut? Ist er innovativ? Ist er exemplarisch für eine bestimmte Kunstform? Lässt er sich also in bestimmten Aspekten positiv oder negativ bewerten?“ Mit einer Adaption der Typologie literarischer Wertungen nach von Heydebrand/Winko (1996) können solche Fragen beantwortet werden. In ihr spielt der ästhetische Wert eine ebenbürtige Rolle mit dem moralischen und der Text kann anhand klarer Kriterien klassifiziert werden. Auch hier ist es unwahrscheinlich, eine allgemeingültige, „rechtskräftige“ Aussage zu bestimmen, sondern verschiedene Meinungen müssen in der Gruppe disku-

tiert werden und sich gegenseitig annähern. Damit ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur möglich. In dieses „Lehren der Vielfältigkeit“ spielen auch die „interpretive communities“, die Fish 1989 entwickelt und Volkmann 2004 wieder aufgreift. Fish geht davon aus, dass durch die Interpretation innerhalb der Klasse ein Text überhaupt an Bedeutung gewinnt, diese also gemeinsam in einer community generiert wird. (Vgl. Fish 1989). Wichtig sei dabei laut Volkmann jedoch nicht die Methode, wie die Schülerinnen und Schüler zu einer Interpretation kommen, sondern vor allem das Schaffen eines Vielfältigkeitsbewusstseins. (Vgl. Volkmann 2004: 106). Dabei bezieht er sich auf Gerald Graff, der 1990 in einem Aufsatz vorschlägt, die Konflikte in den Literaturwissenschaften in den Interpretationsverfahren zu thematisieren. (Vgl. Graff 1990: 51-67) Es gilt zu beachten, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf den Text verweist, die Suche nach einer „richtigen“ Interpretation oder einer „gültigen Antwort“ aber aufgibt, denn diese ist nicht existent, solange sie nicht innerhalb der Diskussionsgruppe als legitim betrachtet wurde. Die Aufgabe des Mediators ist aber nicht zu unterschätzen, um nicht der Willkür zu verfallen:

Dies bedeutet nun keinesfalls anything goes, wie schon bei Fish deutlich wird. Gerade für den schulischen Unterricht erscheint es mir jedoch wichtig, die bei Fish ‚entautorisierte‘ Instanz des Textes stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Denn schliesslich haben wir es hier nicht mit erfahrenen Textinterpreten zu tun, sondern mit Jugendlichen, welche den Umgang mit (literarischen) Texten erst erlernen. Der Prozess der ‚Mehrheitsbildung‘ bei der Interpretation sollte also immer wieder durch die Rückkoppelung an den Text geschehen. Darauf hat die Lehrkraft in ihrer Funktion als Mediator besonders zu achten. (Volkmann 2004: 106).

Damit deckt sich seine Forderung mit der Hamanns nach einem ‚literatur-rezipierenden‘ Diskurs, in dem „der Lehrer mehr als gleichberechtigter Gesprächspartner denn als Vermittler von Interpretationsvorgaben“ gesehen wird, einem, „der seine Position stark zurücknimmt, das Gespräch nicht dominiert, vielmehr für dessen Fortgang, bzw. logische Abfolge sorgt, lediglich beim Auftauchen von sachlichen und historischen Wissenslücken Hilfestellung gibt [...]“. (Hamann 2005: 36). Das Ziel eines solchen Unterrichts ist laut Hamann, „die literarische Erkenntnisfähigkeit zu verbessern, kommunikative Prozesse sprachlichen Handelns, d. h. die sprachliche Aktivität der Schüler zu fördern.“ (Ebd.: 30)¹⁶

Ich werde im Folgenden immer wieder auf die „interpretive community“ eingehen, übernehme aber dabei vor allem den Terminus und nicht das gesamte Konzept Fishs, den radikalen

Konstruktivismus, der dem Text selbst sein Wesen abspricht, bzw. ihn als Produkt der Interpretation versteht. (Vgl. Fish: 1989:84).⁸

3.2. Herausforderungen der schulischen Wertungssituation

Wie oben angetönt ist ein solcher Unterricht aber in vielen Fällen ein hypothetisches Gebilde. Auf die Unterrichtssituation wirken viele Kräfte, die auch eine Lehrperson nicht immer abschätzen und beeinflussen kann. Ein wichtiger Grund dafür, der auch erklärt, weshalb die Wertungen innerhalb einer Klasse, auch wenn sie von den einzelnen Schülerinnen und Schülern getätigt werden, nicht gleichzusetzen sind mit Wertungen von Individuen, wie sie im vorhergehenden Kapitel beschrieben wird, ist der Umstand, dass es sich bei einer Schulklasse um eine „Zwangsgemeinschaft“ (vgl. Schwonke 1999: 47f.) handelt. Darunter versteht man eine Gruppe, die zwar nach bestimmten Regeln funktioniert, verschärfend hinzu kommt aber, dass die Mitglieder die Gruppe nicht selbst ausgesucht haben. Das kann dazu führen, dass einige Mitglieder besonders darauf bedacht sind, den Normen der Gruppe gerecht zu werden oder es können sich auch Untergruppen bilden, die wiederum mehr oder weniger stark dem Konformitätsdruck der Gemeinschaft als solches nachgeben. Wie ich oben gezeigt habe, geht Fish (1989) davon aus, dass die Bedeutung des Textes erst in der Gemeinschaft, hier der Klasse, gebildet wird. Auch wenn man diesem stark konstruktivistischen Ansatz gegenüber kritisch ist, lässt sich nicht bestreiten, dass die Wertungssituation innerhalb einer Klasse eine andere ist als z. B. innerhalb des Literaturbetriebs. Neben der Gruppenzugehörigkeit zur gesamten Klasse und zu Untergruppen innerhalb der Klasse herrscht in der Unterrichtssituation zusätzlich das Problem der Promotionsgewalt. Die Lehrpersonen entscheidet über Bestehen oder Nichtbestehen des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. In vielen Fällen versuchen deshalb Lernende nicht nur die zu bewertenden Kriterien zu erfüllen, sondern auch in ihren Texten dem Geschmack der Lehrperson zu entsprechen. Das heißt für ein wertendes Subjekt in einer Klasse, dass es nicht nur den Normen der Klassengemeinschaft, sondern auch den Normen der sozialen Untergruppierung, sollte es einer solchen angehören gerecht werden muss, sondern gleichzeitig auch noch die eigene Promotion im Auge behalten muss, was wiederum stark damit zusammenhängt, wie es die Möglichkeit einer eigenen, vielleicht nonkon-

⁸ Ich möchte an dieser Stelle keine Stellung für oder gegen den radikalen Konstruktivismus beziehen. Für die vorliegende Arbeit ist diese theoretische Diskussion unbedeutend. Die Arbeit fokussiert die Aussagen der Schülerinnen und Schüler und blendet die literarischen Texte bewusst aus, ohne sich dem radikalen Konstruktivismus zu verpflichten, sondern um eine möglichst objektive Rezeptionsstudie zu gewährleisten, wie unter 4.1. dargelegt wird.

formen Meinungsäußerung gegenüber der Lehrperson und deren Einfluss auf die Benotung einschätzt.

Da die Rezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht beurteilt werden, gehe ich davon aus, dass hier die Promotionsproblematik kaum mitwirkt. Wichtig erscheint mir jedoch die Frage, ob in einer Klasse aus verschiedenen Einzelmeinungen ein Konsens gebildet, bzw. überhaupt gesucht wird. Ich gehe davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Diskussion innerhalb des Klassenverbands die verschiedenen Meinungen zur Kenntnis nehmen, also nicht bewerten, dennoch ein gemeinsamer Konsens gesucht wird, also nicht alle Meinungen am Ende einer Diskussion noch zulässig sind. Dies, egal ob die Lehrperson an der Diskussion beteiligt ist, wie es bei der ersten Stichprobe der Fall ist, oder die Schülerinnen und Schüler selbstständig an der Interpretation des Textes arbeiten, wie es in der zweiten und dritten Stichprobe der Fall ist.

3.3. Lehrpersonen- und Schülerinnen- sowie Schülerhilfen

Zunächst stellt sich allerdings besonders für den Literaturunterricht die Frage, wie sich literarische Wertung, Interpretation und Kommentar unterscheiden, bzw. überschneiden und inwiefern Wertung für den Literaturunterricht überhaupt relevant ist. Obwohl literarische Wertung ein wichtiges Thema für den späten gymnasialen Unterricht ist, finden sich kaum Materialien für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Für die vorliegende Arbeit ist eine Analyse insofern wichtig, da sie unter anderem als Grundlage für die didaktischen Postulate dienen soll, die im Ausblick formuliert werden sollen. Im Folgenden möchte ich deshalb die wichtigsten Unterrichtshilfen vorstellen, wobei nur noch eine davon erhältlich ist.

3.3.1. RECLAM-VERLAG

Das entsprechende Reclam-Büchlein der Reihe „Arbeitstexte für den Unterricht“ von Degenhardt stammt aus dem Jahre 1979 und ist inzwischen vergriffen. In Degenhardts schmalen Bändchen „Literarische Wertung“ finden Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler zunächst beispielhafte Texte, um die eigenen Wertvorstellungen zu hinterfragen und mit Wertungen zu experimentieren. Es folgen Literaturkritiken, die Beispiele der historischen Entwicklung der Wertungspraxis aber auch von verschiedenen Strömungen aufzeigen. Den Hauptteil bildet ein Textkorpus wissenschaftlicher Schriften – diachron geordnet. Eine kurze historische Übersicht folgt, bevor die, in Lehrpersonen- und Schülerinnen- sowie Schülerhil-

fen üblichen Arbeitsvorschläge vorgestellt werden. Positiv ist zu bewerten, dass Degenhardt keine Lösungen vorschlägt, sondern die Schülerinnen und Schüler selbst denken lässt. Mithilfe der Lektüre des Reclam-Heftes sind alle Aufgaben zu bewältigen. Es ließe sich über die Auswahl und die Menge der literaturwissenschaftlichen Texte streiten, das soll an dieser Stelle jedoch nicht getan werden. Die Auswahl wirkt überlegt und bildet eine gute Basis für den Unterricht. Von der Menge ist es eher zu viel, hier muss die Lehrperson wahrscheinlich eine eigene Auswahl treffen. Was aber erstaunen mag, ist, dass das zweifelsohne fundierte Werk keine Bearbeitung oder Neuauflage oder ein Nachfolgewerk gefunden hat.

3.3.2. KÖNIGS LERNHILFEN

Ein neueres Werk der Reihe Königs Lernhilfen legt seinen Schwerpunkt vor allem auf die Theorie von Heydebrand/Winkos (1996). Der Autor des Werks *Literaturkritik und literarische Wertung*, Oliver Pfohlmann (2008), gibt in seiner vor allem auf Schülerinnen und Schüler ausgelegten Einführung einen Überblick über die Geschichte der literarischen Wertung und der Literaturkritik sowie eine Einführung in das Werten. Um die heutigen Wertmaßstäbe einzuführen, bedient er sich der Axiologie von Heydebrand/Winkos, die er teilweise, seiner Aussage nach, an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpasst. Diese Änderungen sind jedoch nicht alle nachvollziehbar, insbesondere führt er eine neue Kategorie von gesellschaftlichen Wertmaßstäben ein, die bei von Heydebrand/Winko unter den wirkungsbezogenen subsumiert sind. Das Darstellen eines Katalogs ist für die Praxis von Schülerinnen und Schülern mit Sicherheit wertvoll. Meines Erachtens fehlt jedoch ein Hinweis darauf, dass der Kriterienkatalog nicht abschließend ist. Zwar zeigt Pfohlmann direkt im Anschluss an den Katalog Beispiele zum Wertewandel, expliziert aber nicht, dass auch die von ihm genannten Kriterien diesem Wandel unterworfen sind. Interessant ist der 3. Teil der Schülerhilfe. Dort entwickelt er zunächst ein analytisches Frageraster, anhand dessen er literaturkritische Texte analysiert. Zusätzlich findet sich im Anhang eine Sammlung von Kritiken, die im Unterricht bestimmt für Diskussionen sorgt. Im Gegensatz zum Werk Degenhardts fehlt Pfohlmann der Einstieg über das Spiel, er weckt keine Neugierde durch umstrittene Texte. Dies soll aber auch nicht Aufgabe der Schülerhilfe sein, da diese eine reine Begleitung und Vertiefung zum Unterricht darstellt. Die Einführung in das Thema bleibt der Lehrperson überlassen.

3.3.3. KLETT-VERLAG

Neben diesen beiden sehr praxisorientierten Werken sind auch einige ältere theoretische Werke zu erwähnen. Schemme bemerkt 1975, dass es noch kein systematisches Bemühen um das Phänomen der literarischen Wertung in der Literaturdidaktik gab. Er nennt nur einige wenige Ausnahmen der 60er Jahre. Diese Lücke möchte er mit seiner Arbeit zur damals als Trivialliteratur degradierten Schema-Literatur schließen. Als wichtigstes Wertungskriterium versteht er die historische Bedeutsamkeit. Dies, weil Werte für ihn jeweils historisch bedingt sind und nur unter diesem Aspekt zu verstehen sind. Es ist ihm aber wichtig, ein literarisches Werk sowohl formal als auch inhaltlich zu beurteilen. Schemme trägt mit seinem Werk ebenfalls zur Praxis bei. Er legt für eine Unterrichtsreihe zum Thema literarische Wertung drei grundlegende Ziele fest, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen (Schemme 1975: 110): 1. die besondere Struktur literarischer Werte und Wertungsprozesse zu durchschauen; 2. literarische Wertung als politisch relevante Gesellschaftsanalyse zu verwirklichen; 3. literarische Wertung als eine Weise der Selbstreflexion, Selbstaufklärung und Selbstkritik zu betreiben. Zu Ziel (1) erklärt er, dass die Schülerinnen und Schüler dabei verstehen sollen, dass Werte für den Einzelnen und die Gesellschaft bedeutsam und uneingeschränkt gültig seien. Werte sind dennoch nicht statisch, sondern funktional, wobei er Werte als rein sprachliche Phänomene betrachtet, Werthandlungen von ihm ausgeklammert werden. Zu Ziel (2) merkt er an, dass die Lehrperson gültige Werte im Unterricht zu problematisieren hat, das heißt, Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen sollen geltende Wertnormen kritisch prüfen. Wichtig ist Schemme die Eröffnung einer historischen Dimension, der Frage nach dem Warum der Relevanz für eine Epoche und ob dieser Wert heute noch gelte. Für Schemme ist dies nur mit einem fundierten Kultur- und Literaturgeschichtsunterricht möglich, denn Wertung solle immer auch eine „Weise der Gesellschaftsanalyse“ sein (ebd.: 117).

3.3.4. UTB

Günter Graf veröffentlichte 1981 eine weitere didaktische Hilfe für Lehrpersonen unter dem Titel „Literaturkritik und ihre Didaktik“. Darin vermittelt er Lehrpersonen zunächst einen Einblick in die literaturwissenschaftlichen sowie didaktischen Grundlagen zum Thema Literaturkritik. Das Innovative seiner Arbeit besteht in den Modellanalysen literarischer Texte, anhand derer er die Wertungspraxis exemplarisch darstellt. Diese ergänzt er mit didaktisch-methodischen Anmerkungen, die sehr offen formuliert sind. Anhand von Schillers „Kabale und Liebe“, Wiecherts „Hirtennovelle“ und Gaisers „Schlussball“ und den dazugehörigen

kontroversen literaturkritischen Reaktionen gibt er Lehrpersonen bzw. deren Klassen Diskussionsanreize zur Wertungspraxis. Die literaturkritischen Texte decken dabei verschiedene Aspekte ab: Sprach-, Ideologiekritik, Erzähltechniken, Aussageintentionen und allgemeine sehr kontroverse Texte (Verrisse gegenüber Lobpreisungen). Anhand dieser Textauswahl lässt sich das Phänomen Literaturkritik sehr gut zeigen und nachvollziehen. Was fehlt, ist die Möglichkeit, als Schülerin oder Schüler selbst unvoreingenommen auf die Texte zu reagieren. Doch in diesem Fall liegt es an der Lehrperson, mit produktionsorientierten Methoden die Ersteindrücke einzufangen und diese mit den „professionellen“ Kritiken zu vergleichen.

3.4. Lehrmittelanalyse

Analysiert wurden Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe mit einer Reichweite bis in die 11. und 12. Klasse, da literarische Wertung meist erst auf dieser Ebene thematisiert wird (siehe Tabelle). Momentan werden im Kanton Bern vor allem folgende zwei Lehrmittel im Unterricht eingesetzt – dies weniger als Schulbuch, sondern als Hilfsmittel für Lehrpersonen:

- *Themen, Texte und Strukturen*, Cornelsen Verlag (Biermann 2005),
- *Facetten*, Klett-Verlag (Bialkowski 2002).

Einige Lehrpersonen arbeiten auch mit folgenden Lehrmitteln, weshalb diese in die Analyse einfließen:

- *Blickfeld Deutsch*, Schöningh Verlag (Aleker & Mettenleiter 2008),
- *Deutsch. Ein Grundlagen- und Nachschlagewerk*, Verlag Sauerländer (Hafner 1997).

Weitere Werke sind erhältlich, fließen aber nicht in die Analyse, da sie zumindest bei den von mir befragten Fachdidaktik-Kursen Deutsch in Bern und Zürich nicht erwähnt werden:

- Oldenbourg Verlag: Deutsch 11 und 12, ausgelegt auf den Lehrplan Bayern,
- Westermann Verlag führt kein Lehrmittel für die Klassen 11 und 12,
- Duden. Das Oberstufenbuch.

Im Folgenden werde ich zunächst das quantitative Vorkommen des Themas Wertung und verwandten Themen tabellarisch vorstellen und danach mit einigen Beispielen illustrieren. Da die Lehr- und Lernmittel nicht flächendeckend eingesetzt werden, dienen sie an dieser Stelle in erster Linie als Information interessierter Lehr- und anderer Fachpersonen. Alle untersuchten Klassen arbeiteten nicht mit einem der Lehrmittel, wobei die Lehrerin der untersuchten

Gymnasialklasse in Bern (= 1. Stichprobe) als Fachdidaktikerin alle Lehrmittel kennt und als Referenzwerk einsetzt.

Lehrmittel	Vorkommen des Themas Wertung	Verwandte Themen
<i>Facetten</i>	0	2
<i>Texte, Themen und Strukturen</i>	1	4
<i>Blickfeld Deutsch</i>	22	2
<i>Deutsch – ein Grundlagen- und Nachschlagewerk</i>	2	0

Tab. 1: Quantitative Darstellung des Vorkommens der Wertungsthematik in verbreiteten Lehrmitteln.

Facetten:

Das Thema Erörterung wird u. a. an zwei Sachtexten zum literarischen Kanon behandelt. Hier werden am Rande Wertungsfragen behandelt: Begründung der Auswahlentscheidung, Diskussion der Auffassungen, Autorennennungen anstatt Werke. Christa Wolf erhält im Unterrichtswerk ein eigenes Kapitel, in dessen Rahmen auch die Christa-Wolf-Debatte angerissen wird. Allerdings wird vom Schulbuch her nur die politische Rolle von Schriftstellerinnen und Schriftstellern diskutiert. Einzelne Aspekte der literarischen Wertung werden im Teil Interpretation behandelt. Explizit von Wertung ist jedoch nicht die Rede. Im Glossar fehlt sowohl ein Hinweis auf die Literaturkritik, als auch auf die literarische Wertung.

Texte, Themen und Strukturen:

Beim Thema Literaturkritik wird auf die Bewertung nach Maßstäben eingegangen. Laut dem Unterrichtswerk fehlen heute normative Poetiken und „Rezensionen sind in erster Linie vom Geschmack der Rezensentin oder des Rezensenten abhängig“ (Biermann 2005: 167). An dieser Stelle wird auch die „Einordnung in literarische Rangstufungen“ problematisiert. Zusätzlich wird eine Rezension nach Funktion, Inhalt und Aufbau untersucht: Erwähnung von Wertungskriterien im Umgang mit Interpretationen (Lust am Lesen, Selbstentwürfe, Identität, Spiegelungen); Erwähnung von Wertungskriterien im Teil „Literarische Gattungen, Film und Textsorten“, einmal explizit; Erwähnung von Wertungskriterien und Besonderheiten von literarischen Texten im historischen Teil.

Blickfeld Deutsch:

Ein ganzes Unterkapitel befasst sich mit der Funktion und Qualität von Literatur. Anhand verschiedener Beispiele nähern sich Schülerinnen und Schüler über eigene Meinungen und

schließlich über Rezensionen dem Thema literarische Wertung an. Viele Unterkapitel über literarische Epochen und/oder Schriftstellerinnen und Schriftsteller streifen immer wieder das Thema literarische Wertung. Wenn mir als Lehrperson das Thema literarische Wertung wichtig ist, finde ich in diesem Werk viele gute Ideen für Arbeitsanlässe. Ein systematischer Überblick fehlt jedoch auch hier.

Deutsch – ein Grundlagen- und Nachschlagewerk:

Der Begriff Wertung wird im Kapitel Buchkritik explizit unter den Hinweisen zur Herstellung und zur Gliederung erwähnt. Wie eine solche Wertung auszusehen hat und worauf sie sich bezieht wird nicht erwähnt. Unklar ist auch die Abgrenzung von den vorher verwendeten Begriffen „kritische Würdigung“, welche „die Stärken und Schwächen hervorhebt und in deren Mittelpunkt die persönliche Leseerfahrung steht“ (Hafner 1997: 31) und der „(versteckte[n] oder offene[n]) Aufforderung zum Kauf“. Unter dem Stichpunkt Filmkritik wird ebenfalls auf eine Empfehlung hingewiesen. Weitere verwandte Themen finden sich nicht. Das Lehrwerk bietet eine gute kurze und prägnante Aufstellung über verschiedene Textformen und kann als Grundlage für deren Erarbeitung dienen. Ohne zusätzliche Informationen und Beispiele ist der Text jedoch zu knapp.

3.5. Didaktische Hilfen zur Thematisierung von literarischer Wertung im Unterricht

Es mag erstaunen, dass für das wichtige Thema der literarischen Wertung relativ wenig Lehrhilfen für Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen existieren und das Thema auch in den Lehrmitteln nur gestreift wird. Das liegt aber wahrscheinlich vor allem daran, dass Lehrpersonen in Gymnasialstufen – zumindest in der Schweiz, wo noch kein Druck durch zentral organisierte Matura oder in den meisten Kantonen nicht einmal durch einen verbindlichen Lehrplan entsteht – die Lehrpersonen durch die damit verbundene Lehrfreiheit eher selten auf Lehrmittel und andere Hilfsmittel zurückgreifen. Unterrichtet wird in vielen Fällen folgender Stoff, auch hier dient eine nicht repräsentative Umfrage unter Kolleginnen und Kollegen zusätzlich zu der Erfahrung durch die eigene Lehrerbildung als Grundlage: Literarische Werke, Literaturgeschichte, Grundlagen der Poetik, Grammatik. Die wenigen Unterrichtsstunden, die den Lehrpersonen zur Verfügung stehen, werden meist schon mit Grammatikunterricht und der Behandlung von Literaturgeschichte, begleitet von 3-6 literarischen Werken pro Schuljahr abgedeckt. Die literarischen Werke nehmen dabei einen sehr großen Platz ein und dort vor

allem die Interpretation der Werke nach verschiedensten Gesichtspunkten. Möchten Lehrpersonen zusätzlich ein Fundament der Sprachwissenschaften legen, bleibt kaum noch Platz, sich in neuere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur einzulesen und diese für den Unterricht aufzubereiten. Daraus folgt, dass viele Lehrpersonen eigene subjektive Theorien vermitteln, die sie teilweise aus dem eigenen Studium mitgebracht haben oder sich bei der eigenen Lektüre angeeignet haben. Dies ist insofern legitim, wenn diese Theorien explizit gemacht werden. In vielen Fällen wissen aber die Schülerinnen und Schüler nicht genau, was die Lehrperson von ihnen erwartet. Die heutige Lehrerinnen- und Lehrerbildung versucht, diesen impliziten Theorien sehr stark entgegenzutreten und den fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskurs in die Ausbildung einfließen zu lassen. Dennoch zeigt die eigene Erfahrung, dass in den seltensten Fällen zu Schulbüchern gegriffen wird, weil diese auf gymnasialer Stufe für den Deutschunterricht verpönt sind. Die Schülerinnen und Schüler hingegen suchen nach Hilfen für die Interpretation der im Unterricht behandelten Werke und für die literaturhistorische Ausbildung, weshalb Reihen wie Königs Erläuterungen nach wie vor zur Prüfungsvorbereitung eingesetzt werden. Es wäre ein fachdidaktisches Anliegen, dass auch gymnasiale Lehrpersonen vermehrt Hilfsmittel einsetzen, damit ihre subjektiven Theorien explizit gemacht und mit den neuesten Entwicklungen der Fachdidaktik abgeglichen werden können.

Nachdem im Kapitel 2 und 3 die theoretischen und didaktischen Grundlagen und Hilfsmittel angesprochen wurden, um die Grundlage für die Datenanalyse zu legen, wird im folgenden Kapitel die Methodik der Studie dargestellt.

4. Methodologische Grundlage und Forschungsdesign

4.1. Auswertungsmethoden

Gegenstand dieses Kapitels ist die Vorstellung der Methode und des Forschungsdesigns, mithilfe dessen die Forschungsfragen beantwortet werden sollen. Ziel der Studie ist es, anhand von Schülertexten deskriptive Wertungskategorien zu erheben, die in einem zweiten Schritt an einem größeren Korpus überprüft und schließlich mit präskriptiven Festlegungen aus der Literatur verglichen werden sollen.

Damit dies gelingt, muss in mehreren Schritten vorgegangen werden, bei denen ich mich zudem verschiedener Methoden bedienen muss. Die Forschungsmethoden der Sozialwissenschaft haben dafür die sogenannte Methodentriangulation entwickelt. Anders gesagt: Für jeden Schritt der Untersuchung wird die geeignetste Methode herausgesucht. Die ausgewählten Methoden werden nicht nur nacheinander, sondern sich gegenseitig ergänzend eingesetzt. So wurden zunächst die ungeleiteten Erstrezeptionen der ersten Stichprobe zu Erpenbecks *Wörterbuch* mithilfe der Grounded Theory analysiert. Der entstandene Kriterienkatalog diente als Grundlage, um das Textkorpus, bestehend aus allen Untersuchungen inklusive der bereits analysierten Rezensionen, inhaltsanalytisch durchzugehen. Das heißt, alle Texte wurden nach feststehenden Kriterien analysiert. Gleichzeitig überprüfte ich das Kategoriensystem, um bei plötzlich auftauchenden neuen Kriterien die durch die Grounded Theory entwickelten Kriterien gegebenenfalls anzupassen. Mit diesem rekursiven Verfahren, das mit der literaturwissenschaftlichen Hermeneutik verwandt ist, soll eine möglichst werkunabhängige Anzahl von Kriterien ermittelt werden, soweit dies innerhalb eines qualitativen Verfahrens überhaupt möglich ist.

Wichtig ist zudem zu beachten, dass sich das Verfahren nicht den Werken an sich, sondern den Rezipientinnen und Rezipienten zuwendet. Es geht darum zu bestimmen, was für die Lesenden, also die Schülerinnen und Schüler „gut“ oder „schlecht“ am literarischen Text ist, nicht aber, ob die Texte diesen Wertungen tatsächlich entsprechen. Die Fokussierung auf die Leserinnen und Leser entspricht der einer Rezeptionsstudie, wie sie vor allem aus der qualitativen Medienforschung bekannt ist. (Vgl. Prommer & Mikos 2005). Der Verzicht auf eine eingehende Analyse der literarischen Texte ermöglicht es, die Aussagen der Schülerinnen und Schüler möglichst wertungsfrei zu untersuchen. Es ist für die gewählte Fragestellung uninteressant zu wissen, ob die Schülerinnen und Schüler die Texte jeweils verstanden haben, statt-

dessen steht die subjektive Wahrnehmung des Verständnisses im Zentrum. Eine Analyse der Werke würde die Objektivität der Ergebnisse insofern verfälschen, dass mit der Analyse übereinstimmende Aussagen automatisch anders bewertet würden als davon abweichende. Dennoch ist es unumgänglich, erzähltheoretische Aspekte bei der Analyse miteinzubeziehen, damit sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler in einen Kontext stellen und interpretieren lassen. Zudem werden aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler viele Texteigenschaften aufzuzeigen sein. Ich gehe davon aus, dass Gymnasiasten am Ende ihrer Ausbildung in der Sekundarstufe II über geeignete Zugangsweisen zur Literatur verfügen und die Texte zumindest teilweise eigenständig analysieren können. Damit die Aussagen der Schülerinnen und Schülern mit den literarischen Texten in Verbindung gebracht werden können, werden die drei verwendeten Texte *Wörterbuch* von Jenny Erpenbeck, *Hundert Tage* von Lukas Bärfuss und *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji unter dem Punkt 4.2.3. vorgestellt.

Trotz der zuvor genannten Vorkehrungen ist es für Forschende beinahe unmöglich, die jeweilige Vorbildung auszublenden und völlig unbelastet an die Daten heranzugehen. Ich habe versucht, dem mithilfe einer Validierungsgruppe entgegenzuwirken. So wurde die Analyse nach Grounded Theory in einem Dreierteam vollzogen, wobei ein Mitglied des Teams aus der Kommunikationswissenschaft und nicht aus den Literaturwissenschaften kam, während die Inhaltsanalyse jeweils von einer Literaturwissenschaftlerin gegengelesen wurde. Zudem wurden die Forschungsschritte möglichst systematisch und nachvollziehbar dargestellt, damit eine Wiederholung der Datenerhebung einerseits durchführbar wäre, andererseits unter denselben Voraussetzungen möglichst die gleichen Ergebnisse erwartet werden könnten. Dabei hilft die Systematisierung am Ende der Untersuchung, die versucht, durch die Formulierung von „Hypothesen über allgemeine kausale Beziehungen und Sinnzusammenhänge [...]“ (Kelle & Kluge 1999) aus Einzelfällen, nämlich 76 im Unterricht verfassten Rezensionen zu drei unterschiedlichen Werken von 38 Schülerinnen und Schülern aus zwei Klassen, wenige Gruppen oder Typen von Schülerinnen und Schülern herauszukristallisieren, die bei einer wiederholten Untersuchung erneut zu erwarten wären.

Methodischer Ablauf der Rezeptionsstudie:

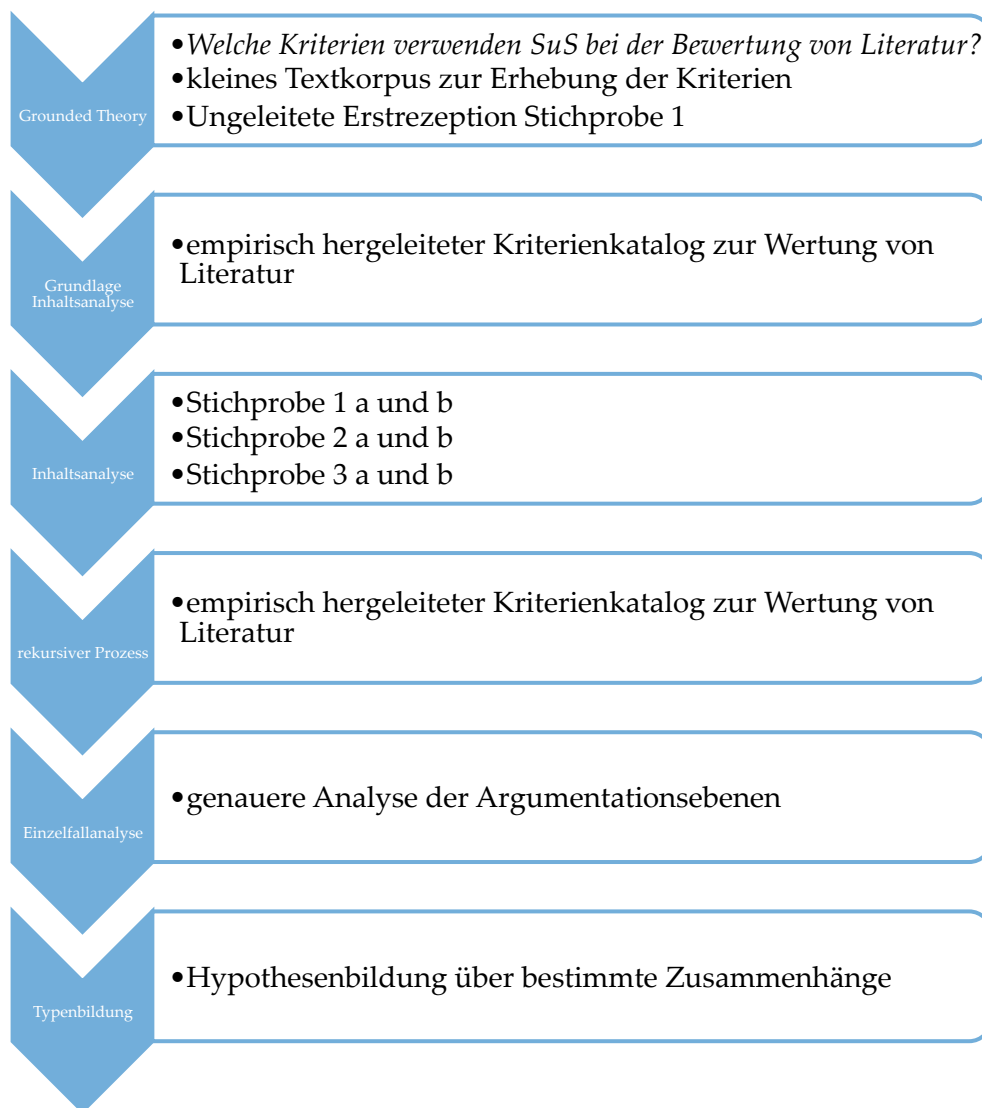


Abb. 1: methodischer Ablauf der Rezeptionsstudie. Eigene Darstellung.

Im Folgenden werden gemäß Abbildung die in den einzelnen Schritten verwendeten Methoden genauer vorgestellt.

4.1.1. DIE GROUNDED THEORY

Die der Arbeit zugrunde liegenden Aufsätze der Schülerinnen und Schülern bilden die Grundlage für eine eingehende qualitative Untersuchung nach der Grounded Theory. Diese Methode wurde in den 60er Jahren von Strauss & Corbin entwickelt (Strauss & Corbin 1996) und dient in erster Linie dazu, neue Theorien zu generieren. Bei einer Datenanalyse nach der Grounded Theory wird in einem ersten Schritt offen codiert, wobei die Code-Bezeichnungen jeweils direkt aus den Texten entnommen werden können (in-vivo-Codierung). Der Codierung liegt

kein fertiges Kategoriensystem zugrunde, sondern die Daten – hier die Schülerinnen- und Schüleraufsätze – werden in Sinneinheiten aufgebrochen und konzeptualisiert. Jede Sinneinheit, die aus einem Wort, einem Satzteil oder ganzen Abschnitten besteht, wird zunächst als eigenes Phänomen betrachtet und dementsprechend mit einem gesonderten Code-Namen versehen. In einem zweiten Schritt werden diese Phänomene in einen Zusammenhang gebracht, das heißt, es werden axiale Codes entwickelt, die den offenen Codes übergeordnet und in der sogenannten fokussierten Codierung zu Kategorien systematisiert werden. In einem dritten Schritt werden aus dem bereits systematisierten Material sogenannte Kernkategorien identifiziert, die aufgrund ihres Abstraktionsgrades als Basis für eine Skizzierung einer Theorie dienen, die wiederum die zentralen Phänomene der Stichprobe und ihre Zusammenhänge erfasst. Bei der Benennung der Kernkategorien kann auf bereits bekannte Konzepte und Begriffe der Theorie zurückgegriffen werden. Strauss & Corbin (1996) entwickelten die Theorie in diese theoriegeleitete Richtung weiter, insofern sie auch theoretische Präkonzepte für die Codierung zuließen. Hopf (1995) entwickelte schließlich das sogenannte Thematische Codieren, wobei sie und ihre Mitarbeiter sich bereits vor der Datenerhebung mit Theorien auseinandergesetzt hatten und Kategorien bildeten, anhand derer sie die Interviewleitfäden entwickelten. Ich schließe mich eher der Richtung Strauss' und Corbins an und werde für die Kernkategorien bestimmte Begrifflichkeiten aus der Erzähltheorie übernehmen. Dies vor allem, um unklare und umgangssprachliche Begriffe zu umgehen. Im Gegensatz zu Hopf (1995) gehe ich jedoch nicht direkt mit fertigen Konzepten an die Daten heran. Das heißt, obwohl die hier vorliegenden Kategorien aus dem Datenmaterial entstammen, ist die Entwicklung vorliegender Systematik von Wertungskategorien ein Wechselspiel zwischen Bottom-up- und Top-down-Prozessen – also von effektiv gewonnenen Daten und theoriegeleiteten Grundsätzen. Corbin & Strauss nennen dieses Wechselspiel „theoretische Sensibilität“, die sie als eines der grundlegenden Konzepte der Grounded Theory verstehen (Corbin & Strauss 1996: XII), also die Ausbalancierung von kreativem Prozess und theoriegeleiteter, wissenschaftlicher Herangehensweise. Dies gelingt, indem Forschende das Datenmaterial und damit verbunden die bereits erstellten Codierungen immer wieder überprüfen und neu anordnen. Auch wenn ich mich im zweiten Schritt vor allem auf die Inhaltsanalyse stütze, habe ich mich an das für die Grounded Theory charakteristische Konzept der Wiederholung gehalten, selbst aber auch durch die Validierungsgruppe die bereits erstellten Codes geprüft und immer wieder hinterfragt, um so einen möglichst hohen Grad an Objektivität gewährleisten zu können.

4.1.2. DIE INHALTSANALYSE UND METHODENTRIANGULATION

Die Inhaltsanalyse ist eine verbreitete Analyseart der qualitativen Forschung. Sie besteht in einer eher quantitativen und einer qualitativen Ausrichtung, obwohl auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Nähe zu quantitativen Forschungsmethoden nicht bestritten werden kann. Grundsätzlich wird sie, wie Wegener (2005: 200) beschreibt, entweder als Einzelmethode oder auch in Kombination mit anderen Methoden eingesetzt. Letzteres erlaubt trotz qualitativer Erhebung von Kategorien eine für qualitative Forschungsmethoden große Anzahl von Texten oder anderen Untersuchungsgegenständen, wie sie in dieser Studie vorliegt, zu untersuchen, also Datenmengen zu bearbeiten, die beispielsweise mit der Grounded Theory oder der qualitativen Hermeneutik nicht zu bewältigen wären.

Generell verläuft die Inhaltsanalyse stets nach demselben Schema. Zunächst wird das Untersuchungsmaterial generiert, dann werden Kategorien gebildet, in vielen Fällen geschieht dies stark theoriegeleitet, und diese Kategorien bilden im Anschluss die Grundlage, nach der die Datenmenge untersucht wird. (Vgl. ebd.: 202) Im Gegensatz zur Grounded Theory lege ich als Forscherin die Analysekategorien fest, bevor ich mich in das auszuwertende Material vertiefe. Das bietet den großen Vorteil, dass ich bereits früh mit einer bestimmten Perspektive an die Daten herantrete und mich durch unwichtige Informationen nicht ablenken lasse. Es ist dennoch möglich, Kategorien nach einer ersten Analyse anzupassen, zu ergänzen oder zu streichen. Grundsätzlich lässt sich hierbei die Ausrichtung in eine eher qualitative oder eher quantitative Richtung festlegen. Für die vorliegende Studie habe ich mich aufgrund der stark qualitativ geleiteten Kategorienbildung mithilfe der Grounded Theory für eine eher quantitative Herangehensweise entschieden. Diese unterscheidet sich deutlich von einem rein quantitativen Verfahren, doch grundsätzlich wurden nur leichte Änderungen am Kategoriensystem vorgenommen. Wobei ich insbesondere Kategorien zusammengefasst oder gestrichen bzw. inhaltlich spezifiziert habe. Dieses Vorgehen ist möglich, da der vorliegende Kategorienkatalog bereits innerhalb der Grounded Theory bis zur sogenannten theoretischen Sättigung (vgl. Strübing 2008: 33) bearbeitet wurde. Das heißt, es wurden so viele Fälle bearbeitet, bis keine neuen Kategorien mehr feststellbar waren. Die Inhaltsanalyse galt nun, wie zuvor bereits festgestellt, der Reduktion und Spezifizierung. Das heißt, aus dem noch zu großen und unübersichtlichen Katalog sollte ein handhabbares Kriteriensystem entstehen, das über ein einzelnes Werk Bestand haben sollte.

Während also die Grounded Theory als methodologisches Rahmenmodell dieser Studie diente, benötigte ich die Inhaltsanalyse zur Ausdifferenzierung der einzelnen Kategorien, aber

auch zur Gewährleistung eines möglichst werkunabhängigen und interpersonell gültigen Kriteriensystems. Die damit verbundene Ausweitung der Datenmengen auf mehrere Stichproben mit unterschiedlichen sozialen und didaktischen Hintergründen der Schülerinnen und Schülern sowie auf mehrere Werke machte die Inhaltsanalyse mit einer eher quantitativen Ausrichtung zu einem unersetzlichen Instrument, um zu einem für die didaktische Praxis interessanten Resultat zu kommen.

Die Methodentriangulation dient zudem Forschenden in vielen Fällen dazu, durch die gegenseitige Ergänzung eine „positiv deklarierte Multi-Perspektivität [anzustreben]“. (Reichert 2005: 573) Dies soll jedoch nicht das Desiderat dieser Studie sein, es gilt stattdessen, die geeignetste Methode für den jeweiligen Arbeitsschritt zu finden. Dies stellt für mich bei der Erhebung der Kategorien die Grounded Theory dar, da sie nahe am eigentlichen Material bleibt, bei der Spezifizierung und Einschränkung der Kategorien die Inhaltsanalyse. Und schließlich ist es erst die Kombination beider, die mir ermöglicht, für die Gewinnung einer Theorie überhaupt Typen zu bilden, wobei ich mich bei diesem Schritt vor allem auf die Vorgehensweise nach Kelle & Kluge (1999) stützen werde, die möglichst ähnliche Fälle von möglichst unterschiedlichen Fällen abzugrenzen suchen.

4.1.3. GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG

Empirische Arbeiten haben bestimmten Gütekriterien zu folgen, um der Wissenschaftlichkeit der Forschung gerecht zu werden. Klassische Gütekriterien beinhalten Reliabilität, Repräsentativität und Validität (z. B. Strübing 2002: 333), zusätzlich soll des Weiteren auf die Objektivität meiner Studie eingegangen werden. Strauss & Corbin haben sich in ihrer Publikation *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (1996) eingehend mit den Kriterien von Wissenschaftlichkeit auseinandergesetzt. Bereits den ersten Punkt der Wiederholbarkeit zweifelten die beiden Autoren an (ebd. : 215), bzw. relativierten ihn. So sollte, nach ihnen, nicht die gesamte Studie reproduzierbar sein, sondern unter bestmöglichen Bedingungen – die Forschenden verfügen über die gleiche theoretische Perspektive wie die Erstuntersuchenden, die Datenerhebung und -analyse erfolgt unter gleichen Regeln und es werden ähnliche Bedingungen wie bei der Ersterhebung vorgefunden – müssten Forschende bei einer Zweituntersuchung zu derselben theoretischen Erklärung für die vorgefundenen Phänomene kommen und allfällige Diskrepanzen müssten sich aufgrund einer Nachuntersuchung der ersten Erhebung identifizieren lassen. (Ebd.) Gemeint ist damit, dass sich soziale Phänomene nicht 1:1 wiederholen lassen, da sie einem Prozess unterworfen sind, der es unmöglich macht, genau die gleichen Re-

sultate zu erlangen, jedoch erklärbar ist, wenn die Ergebnisse des ersten und des zweiten Forschungsversuchs miteinander verglichen werden.

Auch der Repräsentativität könne eine qualitative Forschungsarbeit nur teilweise gerecht werden. So seien „Ergebnisse nur auf diese bestimmten Situationen (in der sie erhoben wurden, Anm. V. P.) bezogen generalisierbar“. Diese Einschränkung gilt für die meisten qualitativen Forschungsarbeiten. Aufgrund der zumeist relativ kleinen Stichproben ist es nicht möglich, eine allgemeine Gültigkeit zu erreichen. Dies ist aber auch nicht das Ziel der qualitativen Forschung, sondern es sind Theorien und Thesen, die im Anschluss quantitativ überprüft werden müssten, um repräsentative Aussagen zu generieren. Insofern lässt sich dieses Kriterium für die qualitative Forschung relativieren.

Einer größtmöglichen Objektivität und Validität habe ich versucht, mithilfe einer Arbeitsgruppe nahezukommen. So wurde die Entwicklung des Kategoriensystems von einer Literatur- und einer Medienwissenschaftlerin, die ebenfalls mit Grounded Theory arbeiten, geprüft und die Inhaltsanalyse, die eine Verfeinerung der endgültigen Codes zur Folge hatte, in regelmäßigen Treffen mit einer Fachkollegin diskutiert. Damit sollte verhindert werden, dass die theoriegeleiteten Annahmen über die Daten rein subjektiver Natur bleiben, die einem weiteren wissenschaftlichen Diskurs nicht standhalten könnten und gleichzeitig wurde immer wieder hinterfragt, ob die gewählten Methoden meinen Forschungsdesideraten entsprechen.

4.2. Die Datenerhebung

4.2.1. VORSTUDIE

Um einen ersten Eindruck über die Wertungskriterien bei der persönlichen Lektüre von Schülerinnen und Schülern zu erhalten, habe ich zusätzlich eine Sekunda mit Schwerpunkt Musik im März 2010 zu Kriterien „guter“ oder „lesenswerter“ Literatur befragt. Die Vorstudie sollte sichtbar machen, ob Schülerinnen und Schüler ihre Wertungskriterien explizit machen können, bzw. über einen Katalog von Kriterien verfügen. Sie sollten zu der Frage einen Kurztext verfassen und dabei ganz persönliche Vorlieben verschriftlichen. Den Lernenden wurde zugesichert, dass die Daten nicht an ihre Deutschlehrperson ausgehändigt werden würden und völlig anonym seien, da ich als Externa die Schriften der einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht kenne. Die 22 befragten Lernenden beantworteten die Frage u. a. mit folgenden Kriterien:

1. Spannung (17 Nennungen),
2. Zum Denken anregen/bilden (15 Nennungen),
3. Verständlichkeit/Klarheit (10 Nennungen),
4. Identifikation (9 Nennungen),
5. Vielschichtigkeit (7 Nennungen),
6. Witz/Unterhaltung (6 Nennungen),
7. Einfachheit (4 Nennungen),
8. Sinnhaftigkeit (3 Nennungen),
9. Ästhetik (schöne Sprache, schöner Stil, schön geschrieben) (3 Nennungen).

Der Begriff Identifikation und verwandte Begriffe sind gemäß den Kurzaufsätzen für nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine Grundvoraussetzung dafür, dass ihnen ein Text gefällt. Wichtiger ist ihnen, dass ein Text zum Denken anregt oder sogar bildet. Das Wort Spannung fällt bei mehr als zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler und bildet damit für die Probandinnen und Probanden das wichtigste Kriterium für gute Literatur. Die Vorstudie wurde für die weitere Untersuchung nicht genutzt, sondern diente allein der Überprüfung, ob die Schülerinnen und Schüler über implizite Kriterien verfügen, auch wenn sie das Thema literarische Wertung nie im Unterricht behandelt hatten und ob es ihnen möglich war, diese Kriterien explizit zu machen. Es ging also darum zu überprüfen, ob bei der Befragung einer Klasse in dieser Altersstufe überhaupt mit Wertungsaussagen zu rechnen war.

4.2.2. AUSWAHL UND BESCHREIBUNG DER KLASSEN

Die empirische Forschungsarbeit untersucht, ob und inwiefern die Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk und ästhetischen Wertungskriterien im Unterricht Wertungsaussagen von Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dafür werden Rezensionen von Schülerinnen und Schülern analysiert und ein Katalog ästhetischer Wertungskriterien erstellt. Rezensionen zu literarischen Werken bieten sich insofern für die Studie an, als dass ihnen Wertungsurteile immanent sind. Zudem wären ausführliche Interviews mit einer vergleichbaren Menge von Lernenden aus praktischen Gründen nicht möglich gewesen.

Die drei Stichproben umfassen Aufsätze von zwei Gymnasialklassen der 11. und 12. Jahrgangsstufe. Die Daten werden jeweils vor und nach Behandlung der Lektüre im Unterricht erhoben (T1 und T2). Methodisch basiert die Auswertung auf dem qualitativen Ansatz der Grounded Theory. Die Arbeit trägt in zwei Bereichen zur literaturdidaktischen Forschung bei: Zum einen ist ein Erkenntnisgewinn über die Wertungskriterien, die Lesende ohne explizite

Ausbildung bei der Beurteilung von Literatur anwenden, zu erwarten. Zum anderen soll die Studie Hinweise bieten, ob Unterricht zur literarischen Wertung einen Einfluss auf die ästhetischen Wertaussagen der Lernenden aufweist und wie sich dies manifestiert.

a) Die erste Stichprobe

Da die erste Stichprobe als Grundlage für die Erhebung des Kriterienkataloges mittels Grounded Theory diene, ist die Beschreibung der äußeren Umstände ausführlicher als die der folgenden Stichproben. Sie soll für die Ermittlung der Kriterien so möglichst nachvollziehbar sein, so dass eine Wiederholung der Erhebung grundsätzlich möglich wäre.

Die Unterrichtseinheit zu Erpenbecks *Wörterbuch*, in die zwei Datenerhebungen eingebettet waren, fand im November 2010 statt. Das letzte Schuljahr für die Klasse mit Schwerpunkt Wirtschaft und Recht hatte im August begonnen. Die Deutschlehrerin, Frau Gaby Grossen, hatte sich bereits im Vorfeld der Studie intensiv mit mir über das Thema ausgetauscht.

Über die Herbstferien wurde die Klasse beauftragt, Erpenbecks *Wörterbuch* zu lesen. Die Lektüre war größtenteils ungeleitet, die Klasse erhielt von der Lehrperson den Auftrag, folgende Dinge während der Lektüre zu protokollieren:

- Stufen der Erkenntnis der Vergangenheit der Tochter (Rezeptionsebene = ich als Leser/-in),
- wichtige Informanten über die damaligen Ereignisse.

Es erfolgte keine Einführung zum Buch, die Schülerinnen und Schüler hatten also weder Informationen zum Inhalt (z. B. über die Militärjunta o. ä.) noch zur Autorin und deren anderen Werken.

In der Doppelstunde direkt vor der ersten Datenerhebung besprach die Klasse, was ein Text sei und diesen zusammenhalte. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich nach der Lektüre von Dostojewskis *Verbrechen und Strafe* mit der Frage nach Kohärenz und Kohäsion auseinandergesetzt, was ebenfalls direkt für die Lektüre von Erpenbecks *Wörterbuch* eingesetzt werden konnte. Weitere Vorbereitungen auf die Lektüre erfolgten nicht.

Als Aufgabe für die erste Datenerhebung sollten die Schülerinnen und Schüler innerhalb von 60 Minuten eine Rezension für eine regionale Tageszeitung schreiben. Die genaue Aufgabenstellung ist im Anhang zu finden. Die Stichprobe setzte sich folgendermaßen zusammen. Untersucht wurden die Aufsätze von elf Schülerinnen zwischen 17 und 19 Jahren und zehn

Schülern in derselben Altersspanne. Quantitativ ausgewertet wurden dabei nur jeweils zehn Aufsätze, da zum 2. Erhebungszeitpunkt nur ebendiese Anzahl von Aufsätzen eingereicht wurde. Ich werde jedoch auch Beispiele aus der Rezension der Schülerin aufgreifen, die nur beim ersten Erhebungszeitpunkt anwesend war. Die Länge der Aufsätze schwankte zwischen einer und 2.5 handschriftlichen Seiten.

Im Anschluss an den Schreibprozess – nach Abgabe der Aufsätze – fand eine Plenumsdiskussion zu wichtigen Themen im Buch statt, der ich beiwohnen konnte. Dabei lag der Fokus vor allem auf Punkten, die aufgefallen waren und auf Schwierigkeiten bei der Lektüre. Diese Diskussion bildete die Grundlage für die nächsten Stunden, in denen Schwierigkeiten beim Textverständnis, Unklarheiten und Diskussionsbedürfnisse geklärt wurden. Folgende Fragen/Unklarheiten wurden erwähnt:

- Gattung ist unklar. Ist es ein Roman oder eine Erzählung?
- Die Handlung war sehr verwirrend, einige Schülerinnen und Schüler konnten gar keine Handlung erkennen. Andere konnten den Text erst in der Retrospektive entschlüsseln.
- Es gab nur subtile Hinweise und viele Lücken im Text.
- Für einige Schülerinnen und Schüler stellte die Lektüre eine ganz neue Leseerfahrung dar.
- Spannend war, dass im *Wörterbuch* Wörter erarbeitet wurden, dass ein neuer Wortschatz aufgebaut wurde.
- Gewisse Dinge konnten die Schülerinnen und Schüler zwar wahrnehmen, aber das Verständnis fiel schwer.
- Es war schwierig, mit einigen Widersprüchen umzugehen.
- Einige Schülerinnen und Schüler erkannten einen Widerspruch in der gefühlvollen Art der Erzählung und der Brutalität der Handlung. Andere hingegen empfanden die Erzählweise als gefühllos oder als kindisch. Das hatte auch für einige zur Folge, dass die Handlung weniger schockierend war als die Erzählweise.
- Es war ebenfalls schwierig, Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden.⁹

Die Diskussion verschaffte bereits einen ersten Eindruck über die zu erwartenden Wertungsaussagen in den Rezensionen. Alles in allem war der Text eher als schwierig und auch etwas anstrengend zu lesen empfunden worden. Es gab nur einige wenige Stimmen, die sich sehr positiv äußerten. Die Diskussion ermöglichte eine zusätzliche Gewichtung der im Unterricht

⁹ Hier ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Fiktion und ‚Wirklichkeit‘ innerhalb der fiktionalen Erzählung unterscheiden. Der Fiktionsbegriff als solches scheint noch unreflektiert verwendet zu werden.

entstandenen Rezensionen und genauere Erklärungen, wie die einzelnen Aussagen zu verstehen wären. Dabei ist zu beachten, dass ich nicht nachvollziehen konnte, welche Diskussionsbeiträge zu welchen Rezensionen gehörten. Es ermöglichte mir aber eine vorhergehende Kontextualisierung, die bereits einen ersten Eindruck vermittelte. Die genaue Analyse der Daten sollte diesen Eindruck bestätigen oder aber widerlegen.

In den folgenden fünf Unterrichtsstunden setzten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit dem Werk selbst, dann mit Rezensionen und der Frage nach Qualität von Literatur auseinander. Dabei befassten sie sich stark mit der Struktur des Werkes, indem sie den Lebenslauf der Hauptfigur herausarbeiteten und sich mit Intertextualität, insbesondere mit den bruchstückhaften Kinderliedern und anderen Textausschnitten, beschäftigten. Im Anschluss daran befassten sie sich vor allem mit der sprachwissenschaftlichen Frage nach dem inneren Wörterbuch, dem Hauptinhalt des literarischen Textes, der das Verständnis zumindest am Anfang zusätzlich erschwert – dies mithilfe des Zeichenbegriffs von de Saussure. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich nach dieser intensiven Auseinandersetzung mit dem Text im Hinblick auf den zweiten Erhebungszeitpunkt nochmals mit der allgemeinen Frage nach der Qualität von literarischen Texten – aber auch von Rezensionen – auseinander und analysierten Beispielsrezensionen zu anderen Werken aus Tageszeitungen, woraus sie eine Vorlage für ihre eigene Rezension entwickeln konnten.

Der Abschluss bildete der Schreibauftrag der zweiten Rezension für die Tageszeitung Neue Zürcher Zeitung, wobei die erste Rezension von den Schülerinnen und Schülern als Grundlage benutzt werden durfte.

b) Die zweite und dritte Stichprobe

Die Lektüre von Bärffuss' *Hundert Tage* und Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* war Teil eines größeren Projektes zweier sechster Klassen des Langzeitgymnasiums Zug, das im Februar 2011 stattfand. Die Klassen wurden ungefähr halbiert und jede Gruppe las selbstständig als Heimlektüre einen der beiden Romane. Für die eigentliche Arbeit am Text wurden beide Klassen gemischt. Vorliegend sind die Aufsätze einer Klasse, bei der sich der Deutschlehrer, Herr Andreas Pfister, bereit erklärte, am Forschungsprojekt mitzuarbeiten. Die Erhebung verlief analog zur ersten Stichprobe. Der erste Aufsatz wurde nach der ungeleiteten Lektüre verfasst, der zweite nach einer Unterrichtsreihe von sechs Lektionen, die folgend dargestellt wird.

In der Klasse beschäftigten sich acht Schülerinnen und Schüler mit Nadj Abonjis Text und elf mit dem Text von Bärnäss. In die Analyse fließen nur zehn Rezensionen zu Nadj Abonjis Text ein, da von einer Schülerin nur einer der beiden Aufsätze vorliegt.

Nach der ungeleiteten Erstrezeption und der daraufhin verfassten 1. Kritik trafen sich die beiden Klassen zu einer intensiven Textarbeit, die insgesamt sechs Lektionen umfasste und gleichzeitig das Thema literarische Wertung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte. In folgenden Schritten wurden die Schülerinnen und Schüler zur relativ selbstständigen Texterarbeitung angeleitet:

1. Textanalyse in vier Vierer-Gruppen mithilfe eines Arbeitsblattes. Das Arbeitsblatt ist im Anhang zu finden. Die jeweils vier Gruppen beschäftigten sich mit den Themengebieten: Bildlichkeit und Sprache, Konstruktion und Plot, Figurenanalyse und Autor/-in in der Gesellschaft. Zusätzliche Hilfestellung boten zwei Zeitungsartikel.
2. Die Ergebnisse wurden den anderen Schülerinnen und Schülern in einer Art Expertengruppen-Methode präsentiert.
3. Im Anschluss an die eigene Textarbeit setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Aufzeichnung des Literaturclubs des Schweizer Fernsehens auseinander und stellten anschließend in der eben gesehenen Art der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die den jeweils anderen Text gelesen hatten, einzelne Textstellen vor. Die zuhörenden Schülerinnen und Schüler mussten aufgrund dieser Erfahrungen ihre Erwartungen an das Buch formulieren.
4. In der 4. Unterrichtsstunde beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler zuerst mit den Buch-Einstiegen, was in der 5. Lektion zu einem Schreib Anlass eines Einstiegs in einen eigenen Roman führte. Danach betrachteten die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl von Rezensionen und überlegten sich, welche Kriterien verwendet wurden und wo es Auslassungen gab.
5. Nach dem Verfassen eigener Romananfänge setzten sich die Schülerinnen und Schüler nochmals mit Geschmacksurteilen auseinander. So wurden einzelne Stellen des Buches benotet und es musste begründet werden, weshalb genau diese Punkte gesetzt wurden. Quervergleiche zu anderen Büchern und Filmen wurden erarbeitet.
6. In der Abschlussdiskussion, die erstmals im Plenum und unter der Leitung der Lehrpersonen stattfand, überlegten sich die Schülerinnen und Schüler, was Literatur könne, solle, müsse oder nicht dürfe und welche Ansprüche sie an Literatur hätten. Von den Lehrpersonen wurde

diese Diskussion anhand der poetologisch-politischen Diskussion um das Verhältnis von Wirklichkeit und dargestellter Wirklichkeit ergänzt sowie Denkanstöße zu Qualität von Literatur und der Aufgabe von Literatur gegeben.

Im Vergleich mit der ersten Stichprobe hat sich diese Klasse in der Phase zwischen den beiden Datenerhebungen noch intensiver mit Wertungsfragen auseinandergesetzt. Ob und wie das Einfluss auf die überarbeiteten Kritiken hat, zeigt die Analyse.

4.2.3. DIE BEWERTETEN TEXTE

Jenny Erpenbecks *Wörterbuch*

Jenny Erpenbeck veröffentlichte 2005 ihr drittes Buch *Wörterbuch*, das von der Zeit der Militärjunta in Argentinien handelt und auf einer wahren Begebenheit beruht. Erzählt aus der Perspektive eines Mädchens, deren, oberflächlich betrachtet, behütete Kindheit sich als Konstrukt aus Lügen entpuppt. Alptraumartig tauchen Eindrücke und Erlebnisse des Mädchens in ihrem Alltag auf, die dazu führen, dass das Mädchen der eigenen Wahrnehmung und damit auch ihrer Sprache zunehmend misstraut. Erpenbeck schafft diese Spannung zwischen Realität und Wahrnehmung, „Gesagtem und Unsagbare[m]“ (Vedder 2011) sprachlich und strukturell gekonnt umzusetzen, indem sie den Leserinnen und Lesern Vertrautes, wie z. B. Kinderlieder, auseinanderschneidet und neu zusammensetzt oder den semantischen Gehalt von Wörtern immer wieder hinterfragt. Seite für Seite, Wort für Wort wird schließlich die Wahrheit enthüllt. Der Sturz der Militärjunta veranlasst das Mädchen und den Vater, den Leiter des Gefängnisses in Buenos Aires, in die Berge zu fliehen. Als oberster Folterknecht der Junta hat ihr vermeintlicher Vater ihre Eltern zu Tode gefoltert und sie adoptiert. Sie war Zeugin dieser Tat und so realisiert sie,

was sich bereits angekündigt hatte: Die schockierenden Eindrücke waren keine Träume oder Phantasien, sondern Erinnerungen verdrängter Erlebnisse. (Ebd.)

Das hält die junge Frau nicht davon ab, ihren Adoptivvater im Gefängnis zu besuchen und ihn nach der Verbüßung seiner Strafe wieder bei sich aufzunehmen. Der Inhalt ist laut Vedder in *Wörterbuch* aber zweitrangig, wichtig seien vor allem die Unstimmigkeiten zwischen Inhalt und Sprache:

Hier breitet sich eine Spannung zwischen Dingen und Worten aus, deren Inkongruenz die Erzählerin mit zum Teil groteskem Effekt aufdeckt. Die Inkongruenzen machen Brüche in der nur vordergründig behüteten Welt des Mädchens sichtbar und lassen unter dieser Oberfläche eine abgründige, gewaltsame und feindliche Welt spürbar werden. (Ebd.)

Diese Inkongruenz macht den Roman zu Beginn jedoch auch schwer zugänglich. Er liest sich teilweise wie ein episches Gedicht und man muss eine Portion Abenteuerlust mitbringen, sich auf den Text einzulassen, sich von ihm führen zu lassen und vor allem die Sprache zu genießen. Dass dieses nicht allen Geschmäckern entspricht, zeigt sich nicht nur bei den Rezensionen der Schülerinnen und Schülern sondern auch in Zeitungsrezensionen aus dem Jahr 2005. Maidt-Zinke stimmt in ihrer Rezension in der Süddeutschen Zeitung nicht in die Lobpreisung der Sprache, wie sie in anderen Kritiken zu finden ist,¹⁰ ein:

Statt von Schönheit möchte man lieber von einer gewissen Glätte und Kunstfertigkeit sprechen, mit der Erpenbecks Prosa auf den ersten Blick imponiert. Poliert wie eine Steinfigur, aber auch ähnlich leblos und kalt ist diese Sprache, die in Refrains und Ellipsen schwelgt und nur eine einzige Stilebene kennt: die der raunenden, symbolbeladenen Bedrohlichkeit. (Maidt-Zinke 2005)

So ruft sie denn auch den Kitsch-Alarm aus, wenn

[...] schließlich noch die Blut- und Knochenmetaphorik der „Merseburger Zaubersprüche“ und die christliche Liturgie herhalten müssen, um den Mädchen-Albtraum mit der abendländischen Tradition zu vernähen, dann darf – Tatü, Tata – Kitsch-Alarm ausgerufen werden. Das „Wörterbuch“, aufgemacht wie eine altmodische Fibel, hat bei aller artifiziellen Kindlichkeit etwas Frühvergeistes. (Ebd.)

Wörterbuch wurde von der Kritik vor allem positiv aufgenommen. Die Schwierigkeiten, die das Werk bei der Lektüre mit sich bringt, sind aber nicht von der Hand zu weisen. Damit bietet sich *Wörterbuch* aber besonders für den Unterricht an. Einerseits wird der Fokus einmal weg von der Handlung auf die Sprache gelegt und es ist wahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf den Text reagieren. Es ist davon auszugehen, dass einige ihn auch stark ablehnen werden.

Hundert Tage von Lukas Bärfuss

Lukas Bärfuss' *Hundert Tage* ist ein eher „konventionell geschriebene[r] Roman“ (Behrens 2010). Einführend besucht ein Schulfreund David Hohl und beschreibt den „gebrochene[n] Mann“ (Bärfuss 2010: 5), den er antrifft. David Hohl erzählt nun aus der Ich-Perspektive von seiner Zeit als Entwicklungshelfer in Ruanda. Der Romantitel *Hundert Tage* bezieht sich dabei auf den Völkermord der Hutu an den Tutsi, im Roman auch als „die Kurzen“ und „die Langen“ beschrieben, bei dem in nur hundert Tagen etwa 800.000 Menschen getötet wurden. Hohl und die übrigen Schweizer Entwicklungshelfer geraten dabei durch ihre Zusammenarbeit mit der Hutu-Regierung auf die völkerrechtlich falsche Seite. Das Buch prangert dabei nicht nur Unwissenheit und Untätigkeit an, sondern behauptet letztlich, die Entwicklungshilfe

¹⁰ Z. B. in der NZZ vom 13. Februar 2005, in welcher Manfred Papst die Sprache als „präzis, repetitiv, insistierend, voller Schrecken und voller Anmut“ bezeichnete.

trage die Mitschuld, wenn auch nicht gewollt. So wird das Radio, das die Entwicklungshilfe zur kritischen Berichterstattung und damit zur Hilfe zur Demokratisierung einsetzen wollte, schließlich für Aufrufe zu Morden missbraucht. Die Gewalt gegen die Minderheit der Tutsi erlebt David einerseits direkt als naiver Entwicklungshelfer, der vielleicht zu lange die Augen verschließt, andererseits spiegelt sie sich in der Beziehung zur Hutu-Frau Agathe, die sich vor allem durch eine gewalttätige Sexualität auszeichnet. Die Liebesbeziehung scheitert aber nicht zuletzt an der Radikalisierung der Meinung Agathes gegen die Tutsis, die sie zuletzt als „Kakerlaken“ bezeichnet. Der Erzähler schafft es nicht, aus dem Land zu fliehen, bevor die Lage eskaliert und versteckt sich für hundert Tage in seinem Haus. Am Ende muss auch er kapitulieren und sich gegen seine Überzeugungen mit den Machthabern verbünden. Behrens bezeichnet *Hundert Tage* entgegen Bärfuss' eigener Meinung als „hochpolitische[n] Roman“. Er werfe die Frage auf, „wie europäische Entwicklungshilfe in Ländern aussehen kann, in denen man nicht mit Aufständischen kooperieren will, sich aber auch nicht in einer funktionierenden Demokratie befindet.“ Dass dabei der naive, an die Gerechtigkeit glaubende Entwicklungshelfer seiner Illusion beraubt wird, entspricht dabei durchaus der Realität.

Die Gewalttätigkeit der Handlung spiegelt sich in der von Bärfuss verwendeten Sprache wider, die in ihrer ungewohnten Rohheit und Explizitheit die politische Lage verdeutlicht.

***Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji**

Melinda Nadj Abonji erzählt in ihrer autobiografisch eingefärbten Geschichte von der Integration der ungarisch-serbischen Familie Kocsis in der Schweiz. Der Text beginnt aber nicht in dem neuen Zuhause, in dem sie schon seit Jahren wohnen, sondern in der serbischen Provinz Vojvodina, wo die Familie als ungarische Minderheit lebte und regelmäßig die Verwandten besucht. Nadj Abonji schwelgt in den Beschreibungen der Landschaft, der Leute und der Feiern. Doch die Entfremdung zu ihrem Heimatland zeigt sich immer deutlicher. Die Schweiz fordert die Familie mit ihren neuen Regeln heraus, die alten Strukturen zu überdenken. Die Kocsis passen sich dabei wunderbar an und arbeiten sich hoch: von der Wäscherei über den Besitz eines Cafés bis sie schließlich sogar eingebürgert werden. Diese Anpassung fordert allerdings ihren Tribut und führt beinahe zur Selbstverleumdung, wenn alltäglicher Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als Nichtigkeiten abgetan werden müssen, um im Alltag zu überleben. Die ältere Tochter Ildiko, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird, rebelliert. Sie will sich nicht mehr anpassen, nicht mehr länger das brave Mädchen sein. Sie kann dem Glaubenssatz ihrer Eltern, in der Schweiz werde jede und jeder akzeptiert, wenn die Leistung stimmt, nicht mehr zustimmen. Als die Toilette im Café mit Kot verschmiert wird,

ist das für sie der berühmte Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt. Sie zieht in die große Stadt nach Zürich und beginnt ihr eigenes Leben.

Nadj Abonji ist Musikerin und die Leichtigkeit ihrer Musik schwingt auch in ihrem Roman mit. Sie verzichtet auf die Darstellung von Plattitüden und Klischees, sondern beobachtet scharf, wie sich eine Familie in der Schweiz zu integrieren versucht und zu wie viel Selbstaufgabe dabei eine junge Frau bereit ist. Martin Ebel erklärt in seiner Laudatio zu Ehren des Schweizer Buchpreises 2010 das Wesentliche der Erzählart Nadj Abonjis: „Behutsam und genau notiert sie, was der Wechsel von Gesellschaft, Kultur, Sprache und Milieu in einer jungen Frau, in einer Familie anrichten kann.“ (www.masterplanet.ch, zuletzt geprüft am 30.12.2012)

Tauben fliegen auf ist angenehm zu lesen. Die Sprache ist beschwingt, fröhlich, das Thema bietet für Schülerinnen und Schüler in der Schweiz viele Anknüpfungspunkte. Einigen dürften sogar die beschriebenen Orte ein Begriff sein. Die Protagonistin entspricht auch in ihrem Alter den Schülerinnen und Schülern, was Identifikationsfläche bietet. Anspruchsvoller ist es vielleicht, Integration von der anderen Seite her zu beleuchten und den alltäglichen unbewussten Rassismus aufgeschrieben zu sehen.

4.3. Vom Codesystem zum Kriterienkatalog literarischer Wertung

Die erste Erhebung von Schülerinnen- und Schülertexten brachte ein Textkorpus von knapp 50 handgeschriebenen Seiten. Aus diesen sollten nun Wertungsaussagen herausgefiltert und systematisiert werden. Ich begann zunächst mit einer In-vivo Codierung der einzelnen Aussagen, das heißt, ich wählte Code-Namen aus, die ich direkt aus den Schülerinnen- und Schülertexten übernahm. So entstanden Begriffsbezeichnungen wie „zum Denken anregen“, „Dichte“, „Innovation“, „unklare Struktur“, „kunstfertige Sprache“. Als nächstes versuchte ich, diese einzelnen Codes in Code-Familien zu vereinen. Zu Beginn entschied ich mich für eine erste Unterscheidung in Wertungsaussagen zur Sprache, zur Struktur, zum Inhalt und solche, die nicht klar zugeordnet werden konnten oder sich auf externe Dimensionen bezogen (das Gesamtwerk der Autorin, Literaturpreise etc.). Diese unterschied ich weiter in Unterkategorien wie „Innovation“, „Herausforderung“, „Bezug zur Leserschaft“ und andere. Ich stützte mich bei der Suche von Kategorienbezeichnungen auf erzähltheoretische Begriffe, da ich die Typologie am Ende theoretisch stützen wollte. Ein erstes Kategoriensystem sah folgendermaßen aus:

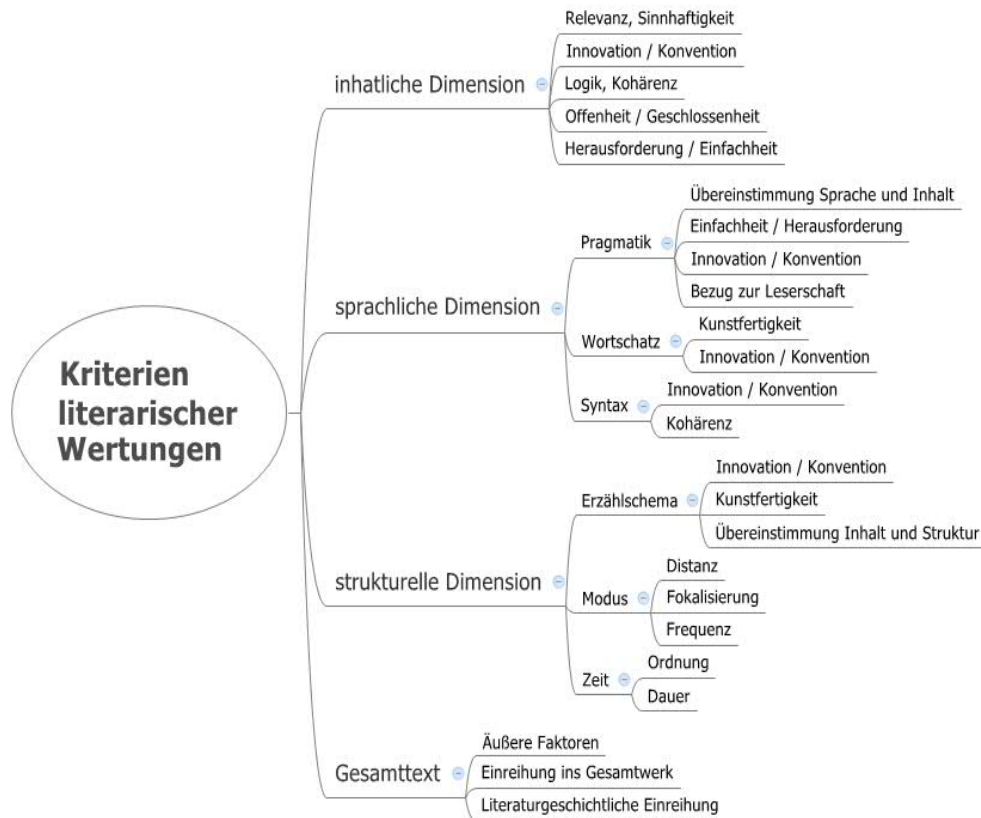


Abb. 2: Erster Versuch eines Kriteriensystems anhand der analysierten Daten. Eigene Darstellung. Im Kapitel 5 wird der abschließende Kriterienkatalog vorgestellt werden.

Sehr schnell stellte ich jedoch fest, dass mit der starken Orientierung an erzähltheoretischen Begrifflichkeiten viele Wertungsaussagen nicht gefasst werden konnten. Besonders das Kriterium „Wirkung“ wurde zu groß und unübersichtlich, da viele Wertungsaussagen sowohl einer der oben genannten als auch den „Wirkungen“ zugeordnet werden konnte. So konnte das innovative Erzählschema auch die Spannung beeinflussen. In der Validierungsgruppe entwickelten wir im Anschluss viele unterschiedliche Konzepte der Zuordnung und entschieden uns schließlich für das vorliegende, in dem ich sieben Kriterien unterscheide: Spannung, Bedeutsamkeit, Klarheit (Perspicuitas), Perspektivenwechsel, Emotionale Reaktionen, Alterität und Übereinstimmung von Sprache und Handlung, bzw. Struktur und Handlung (inkl. formaler Schönheit). Im Unterschied zum ersten Versuch geht es konsequent von einem konstruktiven Leseverständnis aus und verzichtet auf die Unterscheidung der verschiedenen Textdimensionen. Auf diese werde ich im Anschluss an das erste Analysekapitel nur kurz eingehen, da die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Dimensionen interessant für den Unterricht ist. Eine konstruktivistische Auffassung von Lesen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Lektüre aktiv Sinn konstruieren. Die Herangehensweise bietet sich insofern an, da so jede Aussage zum Text zulässig ist und man nicht zwischen falsch und richtig unter-

scheiden muss. Ich kann selbst beeinflussen, was ich aus dem Text nehme. Möchte ich in dieser Arbeit an die teils unbewussten Qualitätsansprüche von jungen Erwachsenen herankommen und mich an ihre Interessen herantasten, ist es wichtig, für alle Aussagen offen zu bleiben. Die konstruktivistische Herangehensweise beeinflusst zudem die theoretische Herleitung, wie ich nach der Diskussion bei einem Vergleich mit der Wertungstypologie von von Heydebrandt & Winko (1996) zeigen werde. Dennoch bleiben die Kategorien keinesfalls rein textimmanente Kriterien, sondern sollen theoretisch untermauert werden. Einer solchen theoretischen Abhandlung bedarf es in erster Linie, damit geklärt wird, was mit den einzelnen Kriterien gemeint ist und weshalb ich mich für diese Abgrenzungen entschieden habe. Anders gesagt: Im Folgenden soll diese intersubjektive Herleitung einer Wertungstypologie theoretisch gestützt werden. Intersubjektiv, da die Erarbeitung des Kriterienkatalogs zwar durch mich erfolgte, besonders in der Anfangsphase jedoch durch eine kleine Validierungsgruppe von mir, einer weiteren Literaturwissenschaftlerin und einer Medienwissenschaftlerin begleitet wurde.

Nachdem im Kapitel 4 die Methode der Rezeptionsstudie dargestellt wurde, wird das folgende Kapitel sich mit der Analyse der Daten beschäftigen. Zunächst werde ich die einzelnen Kategorien vorstellen und theoretisch unterfüttern. Die Darstellung der Daten erfolgt jeweils im Anschluss daran. Es fällt mit Sicherheit auf, dass bestimmte Kategorien fehlen, die man vielleicht erwartet hätte. Stattdessen habe ich mich auf sieben Kernkategorien beschränkt, die in allen Stichproben auftauchen und nicht nur von einzelnen Schülerinnen und Schülern verwendet werden. Diese Kernkategorien dienen als Grundlage für die zu entwickelnde Theorie. Die vorliegende Typologie kann dementsprechend nicht sämtliche Aspekte von „guter Literatur“ abdecken. Weshalb dem so ist und welche Konsequenzen dies für den Unterricht hat, werde ich im Anschluss an die Datenanalyse aufzeigen.

5. Datenanalyse

Wie bereits im Methodenteil beschrieben, wurde das Code-System für die Analyse der Rezensionen in einer Validierungsgruppe entwickelt. Ein solches Vorgehen dient vor allem der Einhaltung von Gütekriterien für die qualitative empirische Forschung (siehe 4.1.3.). Als Resultat der eingehenden Auseinandersetzung mit den Datensätzen und den Codierungsmöglichkeiten ergab sich letztlich folgendes System aus den sieben wichtigsten Kategorien literarischer Wertung, die in den Rezensionen der Schülerinnen und Schüler gefunden wurden. Ein wichtiges Ausschlusskriterium war unter anderem, dass die Wertungsaussagen bezüglich der Kategorien von mehr als einer Schülerin oder einem Schüler verwendet wurden. Das bedeutet aber nicht, dass es sich hier um ein endliches Kriteriensystem handelt. Ich werde in den Fallbeispielen weitere Kategorien ansprechen, die entweder nur von einzelnen Schülerinnen und Schülern als Wertungsgrundlage verwendet wurden, sowie Kriterien, die nicht werkübergreifend feststellbar waren, aber in der Theorie eine Berücksichtigung fanden.

Folgende sieben Kriterien resultieren als Kernkategorien aus der Analyse:

- Spannung,
- Bedeutsamkeit,
- Klarheit (Perspicuitas),
- Perspektivenwechsel,
- Emotionale Reaktionen,
- Alterität,
- Übereinstimmung von Sprache und Handlung, bzw. Struktur und Handlung inkl. formale Schönheit.

Diese Kriterien werden im Folgenden einzeln dargestellt und mit den Aussagen der Schülerinnen und Schülern in einen Zusammenhang gebracht. Dabei wird einleitend jeweils Theorie hinzugezogen, was nicht dem methodischen Vorgehen entspricht. Die einleitenden theoretischen Bemerkungen dienen vor allem der Lesefreundlichkeit, um Begrifflichkeiten von Anfang an klar darstellen zu können. Methodisch erfolgte die theoretische Codierung erst als letzter Schritt vor der Typenbildung.

Die Schülerinnen- und Schüleraussagen habe ich leicht korrigiert, das heißt, Satzzeichen eingefügt, orthografische Fehler behoben und teils leichte stilistische Anpassungen vorgenommen, wo dies für die Verständlichkeit nötig war. Die Zitate folgen zudem der schweizerischen

Norm. Für die Titel wurde aus ästhetischen Gründen auf Hinweise zu Auslassungen etc. verzichtet.

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler wurden anonymisiert. Die Abkürzungen in den Quellenangaben verweisen jeweils auf die Stichprobe (S1, S2, S3) und den Erhebungszeitpunkt (T1, T2).

5.1. Spannung als Triebfeder

Fragt man Schülerinnen und Schülern nach ihren Erwartungen, die sie an „gute“ Literatur stellen, erscheint der Begriff Spannung weit oben. In der Vorstudie zu dieser Arbeit führte das Kriterium mit 17 Stimmen von 20 das Feld an und auch in einer Wandzeitung zum Thema „Was ist gute Literatur“ zählte es zu den wichtigsten. In der ersten Datenerhebung zu Erpenbecks *Wörterbuch* nennt aber nur die Hälfte der untersuchten Schülerinnen und Schüler den Begriff Spannung oder sein Gegenüber die Langeweile, wobei Spannung als ein Maßstab verstanden werden soll, mit dem Begriff Langeweile am einen Ende, dem Begriff Spannung am anderen Ende der Skala. Spannung und Langeweile können sich auf verschiedene Dimensionen des literarischen Textes beziehen. Einerseits auf den Inhalt, da die Handlung eine Erwartungshaltung aufbaut, die entweder eingelöst wird oder auch nicht. Andererseits aber auch auf die Struktur, die Leerstellen schafft, die durch die Leserin oder den Leser gefüllt werden müssen. Nach Kreidler & Kreidler (1980) entsteht der positive Effekt von Spannung bei der Betrachtung eines künstlerischen Objektes nicht, indem uns etwas verstört, aufrüttelt, den Atem anhalten lässt, sondern durch die anschließende Auflösung genau dieser Gefühlsausbrüche, der Entspannung. Als Lesende erwarten wir eine Entlastung der durch die Kunst ausgelösten Spannung und möchten nicht mit ungelösten Rätseln zurückgelassen werden. Spannung entsteht also nicht etwa durch den Normbruch, sondern die Akkommodation bzw. Assimilation danach, also entweder durch die Anpassung der vorhandenen Maßstäbe an die Situation oder die Auflösung der Situation – passend zu den bestehenden Maßstäben.

Holland geht von einem vergleichbaren Konzept wie Kreidler & Kreidler aus. Auch er nennt nicht die Spannung, sondern im Gegenteil, die Entlastung nach der Spannung als sich positiv auf die Lust am Lesen auswirkend: „[...] in the last analysis all art is, a comfort.“ (Holland 1989: 174). Ein Zustand von ‚Behaglichkeit‘ wird durch die Lösung von Normbrüchen in literarischen Texten geliefert, bzw. insofern die Erwartungshaltung der Lesenden in einem literarischen Text erfüllt wird: „Even if the work makes us feel pain or guilt or anxiety, we

expect it to manage those feelings so as to transform them into satisfying experiences.“ (Ebd. 75) Die Lust entsteht also durch eine Bewältigung von Diskomfort in unserer Fantasie, um eine erfüllende Behaglichkeit zu erreichen:

When literature ‘pleases’, it, too lets us experience a disturbance, than master it, but the disturbance is a fantasy rather than an event or activity. This pattern of disturbance and mastery distinguishes our pleasure in play and literature from simple sensuous pleasures. (Ebd. 202)

Für Gerrig ist ein Hauptfaktor von Spannung, dass die Leserin oder der Leser nicht alles weiß, bzw. das Wissen nicht unmittelbar zur Verfügung steht, bzw. wir nicht wissen, wie für uns subjektiv als wichtig wahrgenommene Ereignisse ausgehen werden. Ich kann dabei einen Text spannend finden, wenn ich zwar (theoretisch) weiß, wie er ausgeht, mir die Lösung aber nicht sofort auf dem Silbertablett präsentiert wird. (Vgl. Gerrig 1993: 77-79)

In einem sind sich Kreidler & Kreidler, Holland und Gerrig einig: Das Erleben von Spannung hat etwas mit der Suche nach Befriedigung zu tun. Entweder suche ich nach der Entlastung von Diskomfort, der durch Normbrüche ausgelöst wird oder ich möchte mir Bilder/Vorstellungen/Erwartungen zu einem literarischen Text machen können, ohne von Anfang an alles zu wissen. Beide Ansätze lassen sich verbinden. Das Leseerlebnis ist spannender, wenn ich mir als Lesende, wie es Gerrig erwähnt, verschiedene potenzielle Ausgänge einer Handlung vorstellen kann und nicht von Anfang an nur eine offensichtliche Möglichkeit besteht. Doch dies alleine reicht gemäß Holland und Kreidler & Kreidler nicht aus, um ein positives Leseerlebnis zu haben. Zusätzlich bräuchte eine Leserin oder ein Leser die angenehme Erleichterung am Ende, dass trotz aller Störungen sie oder er es am Ende schaffe, diesen Diskomfort in irgendeiner Art aufzulösen. Dabei ist nicht die Suche nach einem „Happy Ending“ gemeint, sondern die Suche nach einer Lösung als solche. Ein Blick in die Literaturgeschichte zeigt jedoch, dass auch Romane, die diesem Schema nicht entsprechen, als wertvoll erachtet werden und dass sie, betrachtet man sie aus der Perspektive des eigenen Leseprozesses, auch als *spannend* empfunden werden. Als Beispiel soll Kafkas unvollendeter Roman *der Prozess* (1997) dienen, der trotz oder vielleicht auch gerade wegen der fehlenden Auflösung der Frage nach der Tat des Protagonisten Weltruhm erlangt hat. Wie kommt es dazu, dass dieses unge löste Ende dennoch nicht als unbefriedigend erlebt wird? Dies lässt sich mit den zuvor erwähnten Prozessen der Akkommodation und Assimilation erklären. So streben Lesende immer danach, den Text entweder ihren Erwartungen anzupassen oder ihre Wertmaßstäbe gegebenenfalls zu verändern. Worthmann schreibt dazu:

Zum einen ist im Sinne unserer kognitionspsychologischen Auffassung des Verstehens anzunehmen, da wir, wenn wir lesen, die Textinformationen verarbeiten, in dem wir sie auf vor-

handene Wissensinhalte beziehen. [...] Dabei orientiert sich das Verstehen literarischer Texte stets an zwei Prinzipien: dem der Assimilation und dem der Akkommodation. Dementsprechend kann man zwischen einer assimilierenden und einer akkommodierenden Verstehensweise unterscheiden. (Worthmann 2004: 95)

Worthmann macht darauf aufmerksam, dass es sich bei der Unterscheidung nicht um eine Dichotomie, sondern um ein Kontinuum handelt, das in der Theorie idealtypisch dargestellt wird und sich in der Praxis als ein „Ineinander“ beider Prozesse vollzieht.

Zum anderen kann man davon ausgehen, daß neben Wissensinhalten auch Wertmaßstäbe wie Ideale, Wünsche, Ziele, Normen und Konventionen das Verstehen literarischer Texte auf dem Weg der Assimilation und Akkommodation beeinflussen. Bei einer assimilierenden Lektüreweise paßt der Leser sein Textverständnis an die von ihm in die Lektüre eingebrachten Wertmaßstäbe (beispielsweise Ideale, Wünsche, Ziele, Normen und Konventionen) an. Bei einer akkommodierenden Lektüreweise paßt er die Wertmaßstäbe an das Textverständnis an, so daß beispielsweise eine Diskrepanz entsteht zwischen dem, was er für wünschenswert hält, und dem, was im Text präsentiert wird; es kommt zu einer Infragestellung und eventuellen Veränderung und Anpassung gegebener Wertmaßstäbe. (Ebd.: 96)

Wird mir keine Lösung präsentiert, suche ich also selbst nach der Entspannung der Situation. Genau dieses Suchen nach einer Lösung – oder mehreren Lösungen – kann ebenfalls als spannend empfunden werden. Anders gesagt, der Text selbst muss mir, um den Anforderungen von Kreidler & Kreidler oder Holland gerecht zu werden, die Lösung nicht explizit präsentieren, aber muss mir Leerstellen bieten, die ich selbst mit entsprechenden für mich passenden Inhalten füllen kann. Am Beispiel vom *Prozess* zeigt sich die Verbindung der beiden oben genannten Ansätze deutlich: Spannung ist Entspannung, die aber nicht unbedingt explizit vom Text geliefert werden muss, sondern auch durch entsprechende Leerstellen die Möglichkeit der Assimilation oder der Akkommodation bietet. Dabei kann hier nicht geklärt werden, ob jede Leserin und jeder Leser grundsätzlich zu beiden Vorgängen fähig ist.

5.1.1. „WIE SCHON ERWÄHNT, ZWANZIG SEITEN VOR SCHLUSS BEGINNT DIE ACTION“ (GABRIEL, S1 T1)

Zehn von zwanzig Schülerinnen und Schülern der ersten Stichprobe haben sich in ihrer Rezension zu Erpenbecks *Wörterbuch* zum ersten Erhebungszeitpunkt in irgendeiner Weise zum Wertungskriterium Spannung geäußert. Dabei sind verschiedene Dimensionen des Textes von ihnen entweder explizit als interessant oder langweilig bewertet worden oder aber aus den Rezensionen lassen sich implizite Wertungen ablesen. Die Schülerinnen und Schüler haben sich dabei insbesondere auf den Inhalt gestützt.

Auf dieser inhaltlichen Ebene scheint Spannung vor allem durch unerwartete Wendungen, durch „Action“-Elemente (Verfolgungsjagd, Flucht, Geheimnisse) ausgelöst zu werden, wie es z. B. Gabriel schildert:

Wie schon erwähnt, zwanzig Seiten vor Schluss beginnt die Action. Vater und Tochter sind auf der Flucht, der Vater offenbart alles über seine Tätigkeit als Folterer inklusive detaillierter Beschreibungen, des Weiteren wird dem Mädchen ein grosses Geheimnis offenbart. Da gewinnt die Handlung an Fahrt und Spannung. (Gabriel, S1 T1)

Obwohl es sich hier um eine implizite Wertung handelt, ist erkennbar, dass Gabriel die „Action“ als positiv wahrnimmt. Dies besonders, wenn man dieses Zitat mit seiner restlichen Rezension vergleicht. So schreibt er vorher, er müsse diese Textteile nicht in einem Buch lesen, da sie weder die Handlung vorantreiben noch interessant seien und bis ungefähr zwanzig Seiten vor Schluss kaum etwas Relevantes passiere. (Vgl. Ebd.) Mit der Aussage „da gewinnt die Handlung an Fahrt und Spannung“ (ebd.) bewertet er die letzten zwanzig Seiten im Gegensatz zum Rest des Werkes positiv, auch wenn eine effektive Wertungsäußerung fehlt.

Überhaupt scheinen in *Wörterbuch* vor allem die letzten zwanzig Seiten als „spannend“ aufgefasst zu werden:

Ich empfehle diesen Roman nicht an Leute, die sich mit dem Lesen die Langeweile vom Hals schaffen wollen, denn die ersten neunzig Seiten verstärken sie nur, von 110 Seiten ist das nicht gerade eine gute Bilanz. [...] Was ich aber noch positives zu erwähnen habe ist, dass die letzten zwanzig Seiten sehr spannend und eindrucklich geschrieben sind. (Kathrin, S1 T1)

Einen Absatz später relativiert sie mit den Worten, diese Seiten seien „ziemlich schwer verdaulich“ und nicht für Leute, die „Mühe mit Gewalt oder Grausamkeiten“ haben. Für Kathrin ist das Ende folglich eine Gratwanderung zwischen Spannung und Grausamkeit. Sie antizipiert damit die Reaktionen anderer Leserinnen und Leser, welche die letzten zwanzig Seiten weniger positiv oder sogar negativ bewerten würden.

Auch Dimitri (S1 T1) befriedigt die „spannende und glückliche Erkenntnis am Schluss, dass das Meiste doch einen Sinn ergab“ und auch für Frank (S1 T1) macht „das ziemlich unerwartete Ende [...] den langweiligen Anfang wieder wett.“ Für ihn mündet der Text in einem „Schlussfeuerwerk“, denn „auch wenn der Anfang schwer fällt und die Handlung nicht ganz verständlich ist, sollte man bis zum Schluss durchhalten, denn es sollte sich lohnen.“ (Ebd.) Lars (S1 T1) bezeichnet den Roman am Anfang als „etwas langfädig, doch die Spannung stieg im letzten Teil des Buches.“ Paul (S1 T1) hebt in seiner Rezension zwar das „düstere, nicht komplett erzählte Ende“ hervor, nennt es aber nicht explizit spannungsfördernd. In seinem Fazit bezeichnet er die Geschichte jedoch als spannend.

Bruno bezieht sich in seiner Wertung vor allem auf die Struktur von *Wörterbuch*. Die „verworren(en)“ „Handlungsebenen“ „drängen“ „den Leser zum Weiterlesen“:

Obwohl die Sprache meist klar ist, so sind die Handlungsebenen stark miteinander verworren. Teilweise erschwert dies das Verständnis des Inhaltes. Dennoch ist diese Erzählweise für den Roman nötig, weil die nicht ganz klar abgrenzbaren Handlungsebenen den Leser zum Weiterlesen drängen, um noch mehr Klarheit zu erhalten. (Bruno, S1 T1)

Bruno sucht nach der „Entspannung“ im Anschluss an die kognitive Spannung, die durch die verworrene Struktur des Textes ausgelöst wird. Der Text bietet Leerstellen, Unklarheiten, die es für die Rezipienten zu lösen gilt. Spannung entsteht für ihn also nicht durch „Action“ sondern durch eine „kognitive Herausforderung“, auf die ich als einzelnes Kriterium noch eingehen werde.

Es ist aber nicht so, dass die von Bruno als positiv bewerteten Leerstellen überall als „spannend“ aufgefasst werden. Für Sarah erschweren die Handlungsbrüche die Lektüre:

Durch die Wahl der Sichtweise dieses Mädchens bleibt dem Leser viel unklar. Denn der Leser erfährt nur so viel, wie dieses Mädchen selbst versteht. Dies kann etwas mühsam sein, weil man oft mehr Informationen möchte, als man tatsächlich erhält. (Sarah, S1 T1)

Anna beschreibt die für sie unklare Struktur ganz ähnlich, spezifiziert aber im Anschluss, der Text gewinne durch das Schließen der Lücken an Spannung. Was für sie anfangs also als „zusammenhanglos“ erscheint, gewinnt an Kohärenz und Stringenz. „Dieses Konstrukt sorgt für eine steigende Spannung.“ (Anna, S1 T1). Sie formuliert hier, was unter 5.1.2 von ihr und anderen Schülerinnen und Schülern noch weiter ausgeführt wird. Anders gesagt, wird durch die intellektuelle Herausforderung, die das Füllen dieser Leerstellen fordert, Interesse geweckt und man will wissen, wie es weitergeht. Ein Spannungsmoment ist entstanden.

Lars hebt einen weiteren Aspekt von Spannung oder Langeweile hervor:

Das Werk der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck befasst sich mit der Militärdiktatur in Argentinien. Das Buch ist jedoch kein langweiliger, mit historischen Quellen gefüllter Text, die dunklen Kapitel dieser Diktatur werden in Form einer fiktiven Autobiografie vermittelt. (Lars, S1 T1)

Auch bei Lars wurde – vielleicht nach der Lektüre des Klappentextes, vielleicht aufgrund seiner Lesebiografie – eine negative Erwartung geweckt, nämlich langweiliges historisches Sachbuch, die dann glücklicherweise nicht bestätigt wurde. Der langweilige Text entpuppte sich als fiktionale Erzählung und stieg damit in seinem Ansehen.

Die jungen Erwachsenen beziehen Spannung vor allem auf inhaltliche Aspekte des Werkes. Teile der Handlung können langweilig sein, während der Schluss „an Action“ gewinnt. Wo-

her genau diese Unterscheidung kommt, führen sie nicht aus. Mehrere Erklärungen sind möglich: (1) Auf der inhaltlichen Ebene passiert am Ende der Erzählung sehr viel: Eine Verfolgungsjagd steht an, ein Geheimnis wird aufgedeckt. Beides sind spannungsfördernde Elemente, die auch in anderen Medien eingesetzt werden und das „Abenteuer-Genre“, das per se als spannend wahrgenommen wird, ausmachen. (2) Die zeitliche Ordnung der Erzählung verändert sich. Die einzelnen Handlungseinheiten werden länger, das Erzähltempo nimmt zu, die Chronologie der Handlung und die der Erzählung decken sich mehr und mehr. Es ist anzunehmen, dass einige der Schülerinnen und Schüler durch die vielen Leerstellen im Text nur wenig angeregt wurden und diese als den Lesefluss behindernd empfunden haben. Erst als die Handlung an Klarheit gewinnt, bzw. erklärt wird, wieso die Handlung bruchstückhaft erzählt wird, nimmt für diese Leserinnen und Leser gegen Ende der Handlung die Spannung zu. (3) Einige Rezipienten scheinen durch die vielen Leerstellen zu neuen Erwartungen – Hypothesen, Gedanken – angeregt zu werden und empfinden deshalb schon von Anfang an ein Gefühl von Spannung. Egal welche Erklärung für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler gilt, der Spannungsaspekt scheint für die meisten ein wichtiges Qualitätsmerkmal eines literarischen Textes zu sein.

5.1.2. „DER WECHSEL ZWISCHEN LANGEN SÄTZEN UND EINZELNEN WÖRTERN MACHEN DEN ROMAN ZU EINEM ABENTEUER“ (FRANK, S1 T1)

Beim Wertungsmaßstab *Spannung* hat sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei der ersten Stichprobe die Anzahl der Wertungsäußerungen und auch ihre Gewichtung verändert. Die Aussagen zur handlungsbezogenen Spannung in Erpenbecks *Wörterbuch* haben deutlich abgenommen. Dies insbesondere, weil die Schülerinnen und Schüler nun „langweilige“ Passagen von einem allgemein negativen Werturteil trennen. Dimitri geht auf diesen Punkt ein: „Wird nur die Handlung beachtet, langweilt sich die Leserschaft bis Seite 85 (von 110 Seiten).“ (Dimitri, S1 T2) Auch Kathrin verweist auf den langweiligen Beginn:

Mit diesen Stilmitteln aber schafft sie es am Anfang, die Leser zu vergraulen. [...] Diesen Roman empfehle ich nicht an Leute weiter, welche sich nicht gedulden können. Dieser inkohärente, uninteressante und manchmal total absurde Beginn des Romans lässt viele [Leser die, Anm. V.P.] Bücher in die Ecke des Zimmers schmeissen. (Kathrin, S1 T2)

Einige Schülerinnen und Schüler gehen im Zusammenhang mit dem Kriterium *Spannung* nicht auf inhaltliche Aspekte ein, sondern heben die spannungsfördernde Struktur oder Sprache hervor. So erklärt z. B. Frank (S1 T2): „Der Wechsel zwischen langen Sätzen und einzelnen Wörtern machen den Roman zu einem Abenteuer“, Anna (S1 T2) geht darauf ein, dass die Leerstellen gefüllt werden und mit diesem Wissen eine Spannung ausgelöst wird: „Denn

mit nachfolgenden Abschnitten schliessen sich die Lücken, die Spannung steigt, dem Leser erscheinen die Worte zunehmend als Bilder des Terrors.“, Thomas verdeutlicht diesen Spannungsgewinn durch den Erkenntniszuwachs noch:

Die Schilderungen wirken zudem fesselnd auf mich, denn ergab ein Abschnitt zu Beginn keinen Sinn, so wollte ich am liebsten sogleich hinten im Buch nachschauen, wie ich diesen Teil nun verstehen muss. (Thomas, S1 T2)

und auch Dimitri hebt die Struktur des Textes hervor – seine Aussage zum zweiten Erhebungszeitpunkt deckt sich mit der Kernaussage Brunos (S1 T1), Spannung könne durch das Füllen von Leerstellen entstehen:

So spannend die Lektüre dadurch gemacht wird, so mühsam und verwirrend ist es, wenn veränderte Kinderlieder und Gebete in einen Text eingeflochten werden, wo dies alles der Logik willen keinen Platz hätte. Vor allem am Anfang wird die Leserschaft in kaltes Wasser gestossen. Am liebsten würde man das Buch nach 15 Seiten weglegen. Erpenbeck schickt den Leser und die Leserin direkt in ihr sprachliches Abenteuer. Ein gewöhnungsbedürftiger Schock, wenn man in den ersten Seiten keinen Durchblick hat. Ich rate jedoch weiterzulesen, früher oder später trifft man auf Textstellen, die zusammengefügt einen Sinn ergeben und die Geschichte spannend gestalten. (Dimitri, S1 T2)

Bruno schrieb beim ersten Erhebungszeitpunkt, die Ungewissheit dränge ihn zum Weiterlesen, doch Dimitris Motivation zeigt sich zunächst nicht intrinsisch. Am liebsten hätte er das Buch nach den ersten Seiten weggelegt. Aus Pflichtbewusstsein las er aber weiter und wurde angenehm überrascht. Plötzlich schlossen sich die Lücken und er erkannte einen Handlungszusammenhang: Ein Spannungselement wurde gefunden.

Bei der genaueren Betrachtung der Rezensionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich eine allgemeine Verschiebung der Argumentationen zum Kriterium Spannung in den Rezensionen der Schülerinnen und Schüler. Während beim ersten Zeitpunkt sehr oft die Handlung im Zentrum der Wertungsaussagen steht, werden die Sprache und die Struktur beim zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich stärker gewichtet. Doch auch hier gibt es Ausnahmen. Einige Schülerinnen und Schüler halten sich gerade beim zweiten Erhebungszeitpunkt viel stärker mit Wertungen aller Art zurück. Dieses Phänomen ist nicht nur beim Kriterium Spannung feststellbar, weshalb ich darauf in der Schlussanalyse noch genauer eingehen werde.

5.1.3. „DIE ERSTE HÄLFTE HAT FAST KEINE SPANNUNG.“ (DINESH, S2 T1)

Die Analyse der zweiten Stichprobe zeigt ebenfalls, wie wichtig das Kriterium „Spannung“ für die Schülerinnen und Schüler ist. Von zehn Schülerinnen und Schüler haben beim ersten Erhebungszeitpunkt neun das Werk *Hundert Tage* von Lukas Bärfuss aufgrund der Spannung beurteilt. Die meisten Wertungen beziehen sich dabei auf die inhaltliche Dimension des Tex-

tes. Was genau spannend ist, wird in wenigen Fällen ausformuliert, oftmals wird der Begriff oder ein verwandter Begriff verwendet, als sei er allgemein verständlich und objektiv wahrnehmbar. In der Aussage eines Schülers finden sich Hinweise, was er als Spannung auffasst. Es scheint, als werde er mit der Lektüre aus seinem Alltag gerissen und als ob genau dieses Aufrütteln und die anschließende Lehre daraus den Text für ihn interessant machen:

Als schockierend, dramatisch, teilweise brutal, aufrüttelnd und schlussendlich belehrend empfand ich den höchst packenden Roman von Lukas Bärfuss. (Theodor, S2 T1)

Nicht alle Rezensionen empfinden den Text als spannend. Nach Dineshs Empfinden beginnt die Haupthandlung des Textes – er bezieht sich auf die hundert Tage, die sich der Protagonist versteckt hält – erst in der Mitte des Buches und die erste Hälfte ist für ihn langweilig oder uninteressant und dementsprechend auch überflüssig:

Ich finde es schade, dass die eigentliche Haupthandlung, welche auf dem Buchdeckel beschrieben wird, erst ab Mitte des Buches beginnt. Die erste Hälfte hat fast keine Spannung. Dafür ändert sich dies in der zweiten Hälfte. Lukas Bärfuss hätte die Vorgeschichte ruhig ein bisschen kürzen können. (Dinesh, S2 T1)

Raphaela wurde dagegen gleich auf den ersten Seiten gepackt, ob dies vor allem auf die Sprache oder den Inhalt zurückzuführen ist, bleibt unklar:

Das Buch hat mich nach wenigen Seiten gefesselt. Es ist spannend geschrieben und ich wollte wissen, wie es weiter geht. (Raphaela, S2 T1)

Raphaela scheint dabei vor allem auf die bereits in der ersten Stichprobe erwähnten Leerstellen zu reagieren. Der Text scheint für sie nicht von Anfang an alles offen zu halten – wobei man bereits am Anfang sehr viel über den Inhalt erfährt – sondern bietet genügend Fragen, die es zu beantworten gilt („Ich wollte wissen, wie es weiter geht.“). Ob diese Leerstellen das sind, was sie mit dem Ausdruck „spannend geschrieben“ meint oder ob es auch sprachliche Elemente gibt, die spannungsfördernd sind – worauf das Verb „schreiben“ deuten könnte, wird aus ihren Ausführungen nicht klar.

Andere Schülerinnen und Schüler empfinden bestimmte inhaltliche Aspekte als spannend. So bewerten sie die Liebesgeschichte und die humorvollen Stellen, welche die Leserin oder den Leser davon abhalten, das Buch wegzulegen (vgl. Anja, S2 T1) oder die „interessanten“ historischen „Fakten“ (Alexander, S2 T1 und Anja, S2 T1) positiv.

Die historischen Ereignisse und die genaue Recherche Bärfuss' können aber auch das Gegenteil auslösen oder zumindest das Gegenteil vermuten lassen:

Vermutlich auf Grund der intensiven Recherchen verliert sich Bärfuss jedoch stellenweise in langwierige historische Beschriebe oder detailreiche Ausführungen über die Tätigkeiten der ruandischen Bergbauern. (Melanie, S2 T1)

Der einzige Nachteil, dass uns David Hohl wirklich alles erzählt, ist, dass mir diese unendlichen Details manchmal zu ausgeschmückt vorkamen, dass ich eben wie oben beschrieben abschweifte oder dass mich manchmal diese Details schlicht nicht wirklich interessierten, weil ich einfach wissen wollte, wie es nun mit der Haupthandlung weitergeht. (Marius, S2 T1)

Ein interessanter neuer Aspekt ist die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Perspektivenwechsel und Spannung, also dass durch das Eintauchen in den Text dieser erst spannend wird. Zwei Schülerinnen und Schüler gehen auf diesen Aspekt ein, wobei der eine die Distanzierung der Hauptfigur als eher hinderlich für einen Spannungsaufbau beschreibt, während einer Schülerin durch die genauen Beschreibungen der Figuren *Hundert Tage* besonders interessant erscheint:

So schafft es der Autor auch nicht, den Leser in den Bann der grundsätzlich interessanten Geschichte zu ziehen; man bleibt als Betrachter aussen vor und verfolgt die Geschehnisse aus sicherer Distanz. (Alexander, S2 T1)

Während dem Lesen des Buches konnte ich mir die Gesichtsausdrücke und Gefühle auch oft sehr gut vorstellen. Dies macht die Geschichte spannend und lebendig. (Raphaela, S2 T1)

Raphaelas Aussage lässt eine weitere Interpretation der Begriffsverwendung von „spannend“ zu. Raphaela könnte sich in ihrem Zitat auch einer positiven Wertungsaussage bedienen, das Wort „spannend“ wäre in diesem Falle einem „gut“ gleichzusetzen. Ebenso gut kann sich die Schülerin aber, wie Alexander im obenstehenden Zitat, auf den Immersionseffekt beziehen, also das „Eintauchen“ in eine Geschichte oder in Alexanders Worten, darauf, „in den Bann“ eines Textes gezogen zu werden, der die eigene Realität einen Moment vergessen lässt.

Sehr interessant ist eine Aussage eines Schülers, der es eher als lästig empfindet, dass die Struktur des Romans ein Weglegen des Buches unmöglich macht oder zumindest erschwert:

Schade fand ich einfach, dass er geschrieben hat, ohne einmal eine kleine Pause einzulegen. Einerseits ist das schon gut, denn wenn man dieses Buch liest, will man es gar nicht mehr weglegen, weil es nicht viele passende Stellen, an denen man das Buch weglegen könnte, weil eine Handlung vollständig abgeschlossen ist, hat. (Marius, S2 T1)

Die Wertungsurteile zur Spannung des Romans beziehen sich auf ähnliche Aspekte wie auch in der ersten Stichprobe in Bezug auf Erpenbecks *Wörterbuch*. (1) Inhaltlich beziehen sich die Rezensionen in Bezug auf die Kategorie Spannung vor allem auf die historischen Fakten und politischen Überlegungen, auf die ich in Bezug auf die Kategorie Bedeutsamkeit noch eingehen werde, weniger wichtig scheint die Liebesgeschichte in Bezug auf die Spannungsförderung zu sein. (2) Neu bezeichnen jedoch einige Schülerinnen und Schüler den Perspek-

tivenwechsel als spannungsfördernd, da durch das Eintauchen in eine Geschichte, in eine fiktive Welt, die eigene für einen Moment in den Hintergrund gerät und damit eine Reihe von Möglichkeiten sich bieten, die man bei Beginn der Lektüre vielleicht noch nicht abschätzen konnte. (3) Die Struktur wird in *Hundert Tage* kaum als spannend beschrieben. Das lässt sich sicherlich auf die eher traditionelle Erzählweise beziehen. Zwar bietet die Rahmenerzählung eine Möglichkeit des Spannungsaufbaus – es könnte interessieren, weshalb der Protagonist sich hundert Tage in einem Haus in Ruanda verstecken musste und jetzt ganz zurückgezogen in der Schweiz lebt – danach werden die Ereignisse jedoch chronologisch und ohne Brüche erzählt. Dies kann dazu führen, dass man das Buch zwar nicht weglegen kann oder möchte, birgt aber wenig Überraschungen, die es explizit zu bewerten gilt.

5.1.4. „ICH [LESE] LIEBER EINE GUTE SPANNENDE GESCHICHTE ALS SO EINE HALBPATZIGE KURZE GESCHICHTE, DIE MICH AM ENDE ÜBERHAUPT NICHT BERÜHRT HAT.“ (MARIUS, S2 T2)

Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der zweiten Stichprobe äußerte sich auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt (acht von zehn Schülerinnen und Schüler) zum Aspekt der Spannung in Bärffuss *Hundert Tage*. Dabei hat sich auch die Fokussierung auf den Inhalt der Erzählung nicht geändert. Die Schülerinnen und Schüler empfinden die Kritik an der Entwicklungshilfe „brisant und interessant“ (Theodor, S2 T2) oder explizit „spannend“. Bei der Lektüre werden sie mit ihren eigenen Vorstellungen der Entwicklungshilfe und der Darstellung der Realität, welche nicht damit übereinstimmt, konfrontiert. In vielen Fällen wird dies aber nicht ausformuliert. Was die Spannung auslöst, bleibt sehr allgemein. So sprechen sie von „spannenden Stellen“ (Ruth, S2 T2) und davon, dass sie das Buch nach wenigen Seiten gefesselt habe (ebd.).

Ein Aspekt, der in den ersten Rezensionen nicht als Spannungselement aufgeführt ist, ist die Frauenfigur „Agathe“.

Diese Agathe ist nie wirklich greifbar, denn sie verändert sich immer und sie wird am Ende selbst zu einer Mörderin. Sie verleiht der Geschichte etwas Magisches und Spezielles, was natürlich auch wieder sehr spannend ist. Agathe macht dem Leser klar, dass jeder Mensch zu einer Bestie sich wandeln kann. (Marius, S2 T2)

Die Figur der Agathe zeigt noch einmal deutlich, dass Spannung sehr oft durch Normbrüche ausgelöst wird bzw. Erwartungen, die wir an einen Text haben und die dann anders aufgelöst werden. Marius zeigt auf, dass die Frauenfigur einem steten Wandel unterzogen wird, was sie

zwar nicht greifbar aber deshalb auch interessant macht. Er weiß als Lesender nicht, was er von dieser Figur erwarten soll.

Das Auslösen von Widersprüchen, Unstimmigkeiten, Fragen ohne Antworten findet nicht bei allen Schülerinnen und Schülern Anklang. Ein Schüler moniert, gewisse Leerstellen oder Fragen würden nicht aufgelöst, dennoch bewertet er den Text als grundsätzlich spannend.

Ich bin der Meinung, dass dem Roman der eigentliche Feinschliff fehlt. So quält mich noch immer die Frage, wo der am Anfang eingeführte Ich-Erzähler geblieben ist. Ausserdem erwähnt der Autor erst am Schluss den eigentlichen Schauplatz Ruanda, zuvor wird immer nur von Kigali gesprochen. Jedoch gehen diese kleinen Fehler in diesem höchst spannenden und interessanten Buch unter und das Fazit bleibt höchst positiv. (Theodor, S2 T2)

Auch bezeichnen nicht alle Schülerinnen und Schüler den Inhalt generell als spannend. So bleibt Melanie in ihrer zweiten Rezension bei ihrer Einschätzung, die „langwierige[n] politische[n] und historische[n] Ausführungen [seien] zum Teil überflüssig und zu detailreich“ (Melanie, S2 T2) und auch Hannah hätte sich über „ein wenig mehr Spannung, ein bisschen mehr fesselnde Details“ gefreut. (vgl. Hannah, S2 T2)

Marius bewertet aber genau diese Ausführlichkeit als spannend, da sie ihn berührt und er „fast ein Teil der Geschichte“ wird. So schreibt er:

Dass Lukas Bärfuss die Ereignisse um Ruanda so genau schildert, finde ich sehr gut, denn wenn man nicht in Ruanda war, kann man sich eigentlich kaum vorstellen, dass man in hundert Tagen 800.000 Leute umbringen kann. Das finde ich extrem wichtig, denn so wird man fast ein Teil der Geschichte um David Hohl, auch wenn ich manchmal lieber einfach sofort gewusst hätte, wie es mit der Haupthandlung weitergeht, aber im Nachhinein muss ich sagen, dass ich lieber eine gute spannende Geschichte lese, als so eine halbpätzige kurze Geschichte die mich am Ende überhaupt nicht berührt hat. (Marius, S2 T2)

Auf die Struktur wird bei der zweiten Rezension in Bezug auf die Spannung nicht eingegangen.

Grundsätzlich lassen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen. Der Aspekt Spannung ist den Schülerinnen und Schülern noch immer wichtig und was bei den ersten Rezensionen schon als Tendenz auszumachen war, hat sich nun verschärft. Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich jetzt ausschließlich auf den Inhalt des Textes. Obwohl einige Fragen ungeklärt bleiben, bezeichnen die meisten der Schülerinnen und Schüler *Hundert Tage* als spannend. Zwei Schülerinnen hätten sich weniger Politisches und Historisches und mehr „echte Handlung“ gewünscht.

5.1.5. „ZUM TEIL ZIEHT SICH ABER DIE BESCHREIBUNG EIN BISSCHEN IN DIE LÄNGE [...]“ (LARISSA, S3 T1)

Das Kriterium „Spannung“ ist für die Rezensentinnen und Rezensenten von *Tauben fliegen auf* kein wichtiges Kriterium. Nur drei Schülerinnen und Schüler bewerten die inhaltliche Dimension aufgrund der Spannung, so z. B. Simon und Ruth:

Die verschiedenen Beziehungen von den Töchtern Ildikó und Nomi zu ihren Eltern, zu ihrer Heimat und zu ihrer neuen Heimat, welche sich alle durch den Bürgerkrieg schlagartig verändern, sind extrem spannend und für viele eine Erweiterung in ihrem Verständnis um die Situation solcher Familien in der Schweiz. (Simon, S3 T1)

Ich finde es spannend zu sehen, wie sie aus einem behüteten, idyllischen und sehr familiären Leben herausgerissen und in eine Welt versetzt wird, deren Sprache sie nicht kann und deren Kultur sie nicht versteht. (Ruth, S3 T1)

Für Simon und Ruth entsteht die Spannung durch die einerseits unbekannte, andererseits auch unvorstellbare Situation, in der die Protagonistin und ihre Familie sich befinden. Als Leser wissen sie deshalb zu Beginn nicht, wie sich der Plot entwickeln wird oder zumindest ist zu Beginn nicht klar, ob und wie sich die Familie in der Schweiz zurechtfinden wird, bzw. welche Probleme ihr begegnen könnten.

Gleich viele Schülerinnen und Schüler bewerten die Spannung der Struktur:

Zum Teil zieht sich aber die Beschreibung ein bisschen in die Länge und durch die ständigen Rückblenden kann es sehr verwirrend für den Leser sein. (Larissa, S3 T1)

Kim bewertet auch die „dynamische Ausdrucksweise“ als „zum Weiterlesen“ anregend (Kim, S3 T1). Grundsätzlich ist das Kriterium jedoch, verglichen mit anderen, kaum von Relevanz.

Sowohl bei Erpenbecks *Wörterbuch* als auch bei Bärfuss' *Hundert Tage* ist das Kriterium Spannung für die Schülerinnen und Schüler zur Bewertung von Qualität äußerst relevant. Auch bei Umfragen, die nicht auf ein spezielles Werk bezogen waren, wurde das Kriterium als wichtig angesehen. Bei Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* zeigt sich nun, dass es Werke gibt, die nicht in erster Linie aufgrund ihrer (fehlenden) Spannung bewertet werden. Anhand der Aussagen lässt sich jedoch nicht festmachen, ob die Autorin die exakt richtige Dosis von Spannung gefunden hat, die weder positiv noch negativ auffällt und dementsprechend keiner Bewertung bedarf. Ob Unauffälligkeiten weniger wahrgenommen und deshalb auch weniger bewertet werden, wird die Schlussanalyse zeigen.

5.1.6. „FÜR MICH HAT MUSIK VIEL MIT ATEM ZU TUN, MIT SPANNUNGS-AUF- UND -ABBAU, MIT DYNAMIK.“ (LISA, S3 T1)

Wie beim ersten Erhebungszeitpunkt spielt auch bei den überarbeiteten Rezensionen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* das Kriterium der Spannung keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Es wird explizit erwähnt, „das Buch [besitze] keine Handlung voller Action und Spannung“ (vgl. Larissa, S3 T2) und ihm fehle der „Spannungsauf- und -abbau“, die „Dynamik“ wie es ein Musikstück hätte (vgl. Lisa, S3 T2).

Spannend ist offenbar die Konfrontation mit einer Welt, die man nicht oder nur an den Rändern kennt, wie bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt erwähnt wurde, wobei es sicherlich eine Rolle spielt, dass die Immigration nicht in irgendein Land erfolgt, sondern in das Heimatland oder das Wohnland der Schülerinnen und Schüler, die Schweiz. So wiederholt Ruth (S3 T2) ihre Aussage aus der ersten Rezension in ihrer Überarbeitung wortwörtlich und Kim erwähnt, die Konfrontation mit diesen beiden Welten sei besonders interessant:

Sie arbeitet mit einem interessanten Kontrast zwischen unserer gewohnten Welt und der Welt, in die man völlig neu eintauchen kann. Eine interessante Leseerfahrung, die die Gelegenheit bietet, einen Roman einer etwas anderen Art kennenzulernen. (Kim, S3 T2)

Zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt sind in den Rezensionen zu *Tauben fliegen auf* keine wesentlichen Veränderungen im Bereich „Spannung“ feststellbar. Noch deutlicher wird erklärt, das Buch beziehe seine Qualität eben nicht aus Action-Elementen, sondern es handle sich hier um eine ruhigere Art von Spannung. Die Spannung, wenn die eigene, bekannte Welt plötzlich aus den Augen einer Fremden gesehen werde und damit mit der eigenen Erwartungshaltung bricht, was die (Teil-)Akkommodation unserer Maßstäbe an die einer Immigrantin erfordert.

5.1.7. ZWISCHENFAZIT „WAS LÖST SPANNUNG AUS?“

In den Kapiteln, die ich als Zwischenfazit bezeichne, möchte ich eine erste Annäherung von Theorie und Empirie wagen und damit den Bogen vom Anfang des Kapitels bis zu seinem Ende ziehen. Einige grundsätzliche Aspekte werde ich in Kapitel 6 nochmals aufgreifen und auf die ganze Studie beziehen. In diesem Kapitel geht es darum, die einzelnen aus den Daten erhobenen Kriterien auf ihre theoretische Verankerung zu überprüfen und diese damit einerseits stärker zu validieren, andererseits aber auch die theoretischen Konzepte – jedoch nur in Bezug auf die hier untersuchten Stichproben – zu relativieren. Anders gesagt, soll die Frage beantwortet werden, was für die Schülerinnen und Schüler dieser zwei bzw. drei Untersu-

chungen bei den einzelnen Kriterien relevant war und somit als Grundlage diene, dem literarischen Werk oder einzelnen Dimensionen des Werkes einen bestimmten Wert zuzusprechen. Im Anschluss daran sollen nach der Inhaltsanalyse von Mayring die einzelnen Wertungsaussagen der Schülerinnen und Schüler ausgezählt und verglichen werden.

Den drei zu Beginn des Kapitels zugezogenen Theorien ist gemeinsam, dass Spannung mit Normbrüchen, Leerstellen oder mit der Präsentation verschiedener Auflösungsmöglichkeiten zu tun hat. In allen Fällen sind die Leserinnen und Leser aufgefordert, diese Leerstellen selbst auszufüllen oder aber die Normbrüche in ihre Auffassung der Welt zu integrieren, sei dies durch Assimilation oder durch Akkommodation. Der Prozess dieser Auflösung ist für Holland und Kreidler & Kreidler das zentrale Moment der Auslösung von Spannung, während Gerrig (1993) die Normbrüche weniger zentral gewichtet und stattdessen die Verzögerung der Hinführung an ein erwartetes Ende als ebenfalls spannungsauslösend beschreibt. Vergleicht man diese Theorien mit den Daten, zeigt sich eine große Übereinstimmung der Schülerinnen- und Schüleraussagen und der wissenschaftlichen Erklärung des Phänomens.

Die vielleicht am einfachsten ersichtliche Ausprägung von *Spannung* findet sich in den Beschreibungen von sogenannten Action-Elementen. In Erpenbecks *Wörterbuch* wird dementsprechend die Verfolgungsjagd am Ende des Textes als besonders spannend beschrieben. Die Verfolgungsjagd spielt mit der Verzögerung des meist erwartbaren Endes: Leserinnen und Leser gehen davon aus, die Militärdiktatur werde am Ende des Romans gestürzt, dementsprechend würden die Schuldigen gefasst, doch durch die Flucht und die nachfolgende Jagd verzögert sich das erwartete Ende und löst damit in der Leserin und im Leser Spannung aus. Dieser Effekt kann am ehesten mit Gerrig (1993) erklärt werden, der diese Verzögerung und damit verbunden die Anspannung, dass unsere Erwartung vielleicht doch nicht eingelöst wird, als Hauptelemente spannender Literatur bezeichnet.

Die Unsicherheit, ob sich die Figuren auch so verhalten, wie wir es erwarten, zeigt sich ebenso beispielhaft in der Liebesgeschichte zwischen dem Protagonist David und der exotischen Agathe in Bärfuß' *Hundert Tage*. Bereits die Beschreibung der exotischen Frau lässt die Lesenden im Unklaren, ob sie von ihr ein klassisches Verhalten erwarten können. Und so schreibt ein Schüler auch, genau diese Unsicherheit, aber auch die Auflösung, die eben unseren Erwartungen nicht entspricht, seien spannend zu lesen.

Nicht alle Leerstellen werden befriedigend aufgelöst, jedoch nur ein Schüler erwähnt dies überhaupt, so z. B. die Frage, wer der Ich-Erzähler der Geschichte ist und was mit ihm ge-

schiebt. Es ist nicht ersichtlich, ob die anderen Schülerinnen und Schüler die Fragen als subjektiv nicht wichtig empfinden oder für sich eine Antwort gefunden haben – also diese Leerstellen für sich durch Akkommodation oder Assimilation befriedigend auflösen konnten.

Was in der Theorie nicht explizit erwähnt wird, aber ebenfalls stark mit den Prozessen der Akkommodation und Assimilation zusammenhängt, ist, dass Spannung besonders dann ausgelöst wird, wenn wir uns entweder in die uns geschilderte Welt einfühlen können, bzw. sogar eintauchen können, oder die geschilderte Welt sich mit unserer Realität kontrastieren oder vergleichen lässt. So schreiben sowohl bei *Hundert Tage* und ganz besonders auch bei *Tauben fliegen auf* einige Schülerinnen und Schüler, die Einfühlung in die Figuren oder die Darstellung der uns bekannten Welt aus einer anderen Perspektive seien spannungsfördernd. Das Eintauchen in eine andere Welt bietet den Lesenden zusätzlich die Möglichkeit, die eigene Realität hinter sich zu lassen und sich damit auf unzählige Unbekannte einzulassen, welche die Lektüre zusätzlich interessanter machen.

Neben den inhaltlichen Faktoren kann aber auch die Struktur spannungsfördernd sein. Auch hier geht es darum, dass die Lösungen nicht auf dem Silbertablett präsentiert werden, sondern die Leserin oder der Leser die Struktur aufschlüsseln müssen und erst durch das Weiterlesen mehr Informationen erhalten, die ihnen dabei helfen. Während einige Schülerinnen und Schüler dies bei Erpenbecks *Wörterbuch* als befriedigend erleben, empfinden andere diese Suche nach der „Wahrheit“ als unsinnig. Im Gegensatz zu den inhaltlichen Elementen, die sich mehr oder weniger zu ähneln scheinen, ohne subjektive Vorlieben völlig ausblenden zu müssen, scheinen sich die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich uneins zu sein. Muss ein Text von Anfang an klar und sinnbestimmend formuliert sein oder nicht? Die überarbeiteten Rezensionen der ersten Stichprobe zeigen auf, dass sich nach intensiver Auseinandersetzung die Meinungen annähern: Ist der Text einmal entschlüsselt, wird die Struktur als spannend bezeichnet. Inwiefern hier aber auch die allgemeine Klassenmeinung und die Erwartungshaltung der Lehrperson mit hineinspielt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die Frage soll jedoch in den nächsten Kapiteln weitergedacht werden und am Ende zumindest teilweise beantwortet werden.

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	10	9	4
Schüler/-innen T2	6	9	4

Tab. 2: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Spannung“ geäußert haben.
Eigene Darstellung

Wie bereits zuvor dargestellt, zeigt sich nur bei der ersten Stichprobe eine Veränderung. Diese ist vor allem darauf hinzuweisen, dass die Aussagen zur handlungsbezogenen Spannung oder „Action“ deutlich abgenommen haben. Zusätzlich hat sich die Gewichtung verschoben, was aus der Tabelle nicht ersichtlich ist. Die Schülerinnen und Schüler sprechen zwar immer noch von einem langweiligen Beginn, lassen diesen aber nicht mehr ihr Gesamturteil beeinflussen. Insgesamt haben dementsprechend auch die Wertungsaussagen entscheidend abgenommen und zwar von zehn Schülerinnen und Schülern mit insgesamt 31 Aussagen über die Spannung zu sechs Schülerinnen und Schülern mit zwölf Aussagen. Bei den anderen Werken haben sich weder die Gewichtung noch die Anzahl der Wertungsaussagen selbst in dieser Deutlichkeit verändert.

5.2. Bedeutsamkeit

In der Vorstudie zur vorliegenden Untersuchung forderten fünfzehn Lernende, dass gute Literatur bilden oder zum Nachdenken anregen soll. Beides spricht dafür, dass ein Text Inhalte und formale Strukturen bieten soll, die eine Reflexionsmöglichkeit und eine Erweiterung des bisherigen Wissens enthalten. Es ist aber nicht so, dass Lesende jeden fremden Inhalt überhaupt als Lerngelegenheit wahrnehmen wollen. Bildung heißt auch, dass ein Gegenstand, ein Thema, für die Schülerinnen und Schüler Relevanz besitzen muss, das heißt, Anknüpfungspunkte an ihr bisheriges Wissen oder ihre Erfahrungen bieten soll.

Was verstehen Schülerinnen und Schüler jedoch eigentlich unter bildender Literatur? Es geht dabei nicht um eine kognitive Herausforderung – im Sinne von Schaffen von Verbindungen oder strukturellen Anforderungen, die ich später unter dem Punkt Polyvalenz aufzeigen werde – sondern darum, aus dem Text etwas für mich als lesende Person selbst mitnehmen zu können, also eine persönliche Bedeutsamkeit. Die Probandinnen und Probanden suchen in Texten nach Anknüpfungspunkten, die „zum Denken anregen“ oder ihnen die Möglichkeit geben, etwas zu lernen, wie es die Schülerinnen und Schüler bereits in der Vorstudie ausdrücken. Unter dem Kriterium „Bedeutsamkeit“ sollen also Aussagen zur Relevanz des Textes und zu den Lernmöglichkeiten vereint werden. Dabei ist das Spektrum, was als bedeutsam empfunden wird, in einer Abschlussklasse des Gymnasiums vermutlich größer als bei tieferen Jahrgängen. Bedeutsamkeit verstehen die jungen Erwachsenen nicht nur als direkte Anknüpfung an ihr persönliches Leben, sondern kann sich auch durch Lernmöglichkeiten, die sich auf Historisches beziehen, entwickeln. Leserinnen und Leser erwarten vom Text einen gewissen Anspruch, sei dies, indem sie etwas Neues lernen oder ihr Wissen erweitern können. Denn nur

durch ein genügendes Maß an Herausforderung interessieren sie sich überhaupt für einen literarischen Text (vgl. Gerrig 1993: 82). Nicht gemeint ist jedoch ein „zum Denken anregen“ im Sinne einer kognitiven Herausforderung, die durch das Entschlüsseln des strukturellen und sprachlichen Aufbaus der literarischen Texte ausgelöst wird. Aussagen dieser Art werden unter dem Kriterium „Klarheit“ zusammengefasst.

Eine umstrittene Schule der literarischen Wertung, der „Ethical Criticism“ zeigt sich für dieses Kriterium als äußerst ergiebig. Der Ethical Criticism versucht, den „ethos“ des Erzählers / der Erzählerin mit dem der Rezipierenden zu vergleichen. (Booth 1988: 8). Der Begriff kann missverstanden werden, gemeint ist nicht ein Aufruf nach moralisierender Literatur oder gar eine versteckte Literaturzensur. Booth versteht den Begriff jedoch viel breiter: „I am interested in [...] the entire range of effects on the ‚character‘ or ‚person‘ or ‚self““. (Ebd.) Dabei versteht Booth nicht einfach ein moralisches Urteil über einen literarischen Text, sondern zieht auch die Leserinnen und Leser in die Verantwortung. (Ebd.: 9) Es geht nicht darum, Literatur aus den Bücherregalen oder Klassenzimmern zu verbannen, sondern bestimmte Haltungen, die ein Text impliziert oder auf den Leser und die Leserin bezogen, vielleicht sogar angreift, offen zu legen und zu reflektieren.

Einige Literaturwissenschaftler scheuen sich davor, über den moralischen und ethischen Gehalt eines Textes zu urteilen. So schreibt Engel:

Zunehmend wird die Literaturwissenschaft zur moralischen Anstalt, ja zum Weltgericht [...]. Dieser ‚moral turn‘ hat für Literaturwissenschaftler sicher seine Vorteile und Annehmlichkeiten: Man erreicht so auch ein Publikum, das für ästhetische Fragen keinen Sinn hat [...]. Ich gestehe allerdings offen, dass ich mit dieser Literaturwissenschaft meine ganz persönlichen Schwierigkeiten habe: Zur moralischen Richterrolle fühle ich mich weder menschlich noch epistemologisch wirklich qualifiziert. (Engel 2007: 32)

Für die jungen Erwachsenen scheint zumindest auf den ersten Blick ein erzieherischer Gehalt wichtig zu sein. Neben der moralisch-ethischen Erziehung ist aber auch die Vermittlung oder Erweiterung von Wissen für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Kriterium guter Literatur. In diesem Sinne gehört zur Bedeutsamkeit neben der (moralischen) Erziehung auch eine Wissensvermittlung.

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki formulierte 1958 fünf didaktische Grundfragen, die sowohl die Gegenwarts- als auch die Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler ins Zentrum eines qualitativ hochwertigen Unterrichts stellte. Obwohl er sich in seinen späteren Schriften von seiner bildungstheoretischen Didaktik distanzierte und eine kritisch-konstruktive Didaktik entwickelte, blieb er dabei, dass die Unterrichtsinhalte für die

Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein sollen. Das heißt, es sollen Anknüpfungspunkte zum Leben geschaffen werden. Neben Klafki formulierte auch Kramis (1990) die (Lebens-) Bedeutsamkeit als wichtigen Aspekt einer guten und motivierenden Didaktik. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie wichtig der Aspekt für die effektive Wertung von Literatur der jungen Erwachsenen meiner Stichproben ist.

5.2.1. „WOLLEN WIR DEN KINDERN ZUKÜNFTIGER GENERATIONEN DASSELBE SCHICKSAL ZU TEIL WERDEN LASSEN?“ (ANNA, S1 T1)

Die Analyse der ungeleiteten Rezensionen der ersten Stichprobe bestätigt die Wichtigkeit des Kriteriums „Bedeutsamkeit“ für die Bewertung von Erpenbecks *Wörterbuch*. 18 Schülerinnen und Schüler erwähnten Lernmöglichkeiten sowie Gesellschaftskritik oder bezogen sich auf historische Ereignisse. Dabei werden jedoch nicht nur explizite Wertungen eingerechnet, sondern auch implizite, wie folgende Beispiele zeigen werden. Besonders häufig gingen die Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutsamkeit des Textes ein, nur wenige äußerten sich zu den Lernmöglichkeiten und dies in vielen Fällen nur, da sie das Vorkommen einer solchen Option vermissen. Dabei ist es z. B. für Hannes der Lerneffekt, der überhaupt einen Text ausmacht, was die grundsätzliche Relevanz des Kriteriums unterstützt: „Jeder Text beinhaltet eine Absicht. Dies kann sein, indem der Leser über einen gewissen Sachverhalt informiert wird oder zum Denken angeregt wird.“ (Hannes, S1 T1) Beides vermisst er im *Wörterbuch* von Jenny Erpenbeck oder in seinen Worten: „von meiner Definition [von (guter) Literatur, Anm. V. P.] ist es weit entfernt“, was ihn zu einem vernichtenden Urteil über den Text veranlasst: „Der Roman zog an mir vorbei. Er liess mich kalt. Ich konnte mich einfach nicht identifizieren mit der Hauptfigur und ich wurde kaum zum Denken angeregt“. (Ebd.)

Gabriel fühlt sich von der Autorin nicht ernst genommen: „[...] Satzteile und Wörter werden oft wiederholt, sei es um nachdrücklich zu sein oder weil man seiner Leserschaft nicht zu viel zumutet.“ (Gabriel, S1 T1) Der Text, der aus der Perspektive eines Mädchens geschrieben wird, bietet ihm Informationen, die ihn nicht interessieren:

Der Text ist wie aus der Sicht eines Kindes geschrieben, die Autorin vermittelt dem Leser teilweise Weisheiten, die nur ein Kind interessant finden kann. Kuchen steckt man sich in den Mund, von dort aus geht's in den Bauch, danach kommt es wieder raus. Dieser Satz ist ein Beispiel für eine Erkenntnis, die vermittelt wird. So etwas muss ich in einem Buch nicht lesen, da es weder die Handlung vorantreibt noch interessant ist. (Ebd.)

An Gabriels Rezension lässt sich illustrieren, was passiert, wenn Leserinnen und Leser aus einem Text keine Bedeutsamkeit für sich oder für die weitere Handlung ziehen können. Das

Fehlen von relevanten Ereignissen ist für ihn unter anderem ein Faktor, weshalb er den Roman in seiner Gesamtheit nicht als gut bewerten kann, auch wenn auf den letzten zwanzig Seiten „die Handlung an Fahrt und Spannung“ gewinnt (Gabriel, S1 T1):

Das Hauptproblem des Romans ist, dass die meisten Ereignisse, welche sich vor dem Ende zu tragen, kaum Relevanz besitzen, unklar formuliert sind und mir dadurch nicht im Gedächtnis bleiben. Bilden sie sich am besten selbst eine Meinung, möglicherweise ist mein Horizont ein zu beschränkter. (Ebd.)

In seinem letzten Satz relativiert er seine Aussage, was darauf hindeutet, dass für ihn jeder literarische Text oder vielleicht jeder literarische Text, der in der Schule behandelt wird, grundsätzlich bedeutsam sein sollte. Die Aussage, dass er diese Bedeutsamkeit allenfalls nicht sieht, kann verschieden interpretiert werden. Entweder verfügt Gabriel über eine relativ hohe Selbstreflexion oder aber er besitzt ein wenig positives Selbstbild als Leser. Als solcher hätte er seine Kritik einfach stehen lassen können. Wahrscheinlicher ist die Interpretation seiner Aussage als sich vom Text distanzierende, mit einem Augenzwinkern formulierte, Stellungnahme zum Inhalt. Als dritte Möglichkeit böte sich an, eine sehr reflektierte Aussage zur Bedeutsamkeit lesen zu können. In diesem Fall würde Gabriel davon ausgehen, dass Bedeutsamkeit eng mit Erfahrungen zusammenhängt und dementsprechend verschiedene Erfahrungen zu unterschiedlichen Auffassungen von Bedeutsamkeit führen. Damit würde er einer stark konstruktivistischen Auffassung folgen, die auch in dieser Arbeit verfolgt wird.

Sein erstes Zitat führt zu der Annahme, dass er sich, wie es Dimitri schreibt, „vom Text an der Nase herumgeführt“ (Dimitri, S1 T1) fühlt und ihn deshalb nicht ernst nimmt. Ganz anders fasst Michael den Text auf. Er beschreibt, er empfinde den Text als für die „mündige Leserschaft“ verfasst:

Der unkonventionelle Stil der kurzen, aber sehr dichten Lektüre regt zum Lesen zwischen den Zeilen an. Schliesslich denkt die mündige Leserschaft auch nicht bloss, was im Buch schwarz auf weiss steht. (Michael, S1 T1)

Dimitri, Gabriel und Hannes fühlen sich vom Text nicht intellektuell gefordert, es fehlt ihnen an Lernmöglichkeiten. Im Gegenteil, sie empfinden den Text als kindisch¹¹, sehen keine Intention in den Wiederholungen und Ellipsen, sondern sehen diese als Hinweis auf einen unklaren, sinnlosen und dementsprechend auch langweiligen Text. Diese negativen Kritiken rühren wahrscheinlich daher, dass sie von dem Text entgegen ihrer Annahmen nicht unter sondern eher überfordert sind, dies vor allem, weil die Entschlüsselung der Struktur des Tex-

¹¹ Wie Gabriels Aussage zuvor dargestellt: „[...] Die Autorin vermittelt dem Leser teilweise Weisheiten, die nur ein Kind interessant finden kann.“

tes die inhaltliche Erfassung erschwert. Diese Hypothese lässt sich erst im Vergleich mit den Rezensionen zum Zeitpunkt T2 stützen. Sobald die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, dass die „Strukturlosigkeit“ gewollt ist, dass die Wiederholungen und Ellipsen eine Bedeutung haben, nehmen die Stimmen für eine mangelnde intellektuelle Herausforderung ab. Dementsprechend ist die Wahrnehmung, was kognitiv fordert und was nicht, nicht nur individuell, sondern sehr stark vom Wissenstand abhängig.

Für Michael sind bei der Lektüre vor allem die historischen Tatsachen, die das Aufwachsen in einem totalitären Staat aufzeigen, aber auch, dass Erpenbeck ebendies ebenfalls erlebt hat, interessant:

Jenny Erpenbeck, selber in der DDR geboren, gelingt eine Gratwanderung zwischen einerseits der dunklen Seite eines totalitären Staates mit seinen Konsequenzen für ein Kind und dessen Umfeld zu beleuchten, andererseits aber auch die schönen Momente des Kindes zu behandeln, das dem Regime schutzlos ausgeliefert ist. (Michael, S1 T1)

Nicht nur das Verb „gelingen“ deutet darauf hin, dass er die Inhalte des Werkes positiv wertet, sondern auch sein Verweis auf eine anerkannte Rezension im Fokus und die Aussage, dass sich „das politisch und zugleich wundervolle Buch“ zu lesen lohnt. (Ebd.) Auch seine Wahrnehmung der „schönen Momente des Kindes“ wirken auf eine Leserin oder einen Leser der Rezension als implizite positive Wertung des Werkes.

Nadjas Rezension beginnt mit dem Versuch, einen persönlichen Bezug zum Werk entstehen zu lassen, indem sie eine Parallele zu persönlichen Erlebnissen ihrer potenziellen Leserschaft eingeht. Sie bewertet *Wörterbuch* aber als weniger banal, als es, ihrer Ansicht nach, eigene Erfahrungen in einem Tagebuch notiert wären. Zur Verdeutlichung nochmals ein Ausschnitt aus ihrer Rezension, der zuvor schon zitiert wurde:

Wie würde ein Tagebuch von ihnen aus ihrer Kinder- und Jugendzeit aussehen? Würden Sie über ihren ersten Schultag, die erste Prüfung, über erste Begegnungen mit Gleichaltrigen schreiben? Würden Sie von ihrer ersten „grossen“ Liebe und dem darauffolgenden Liebeskummer sprechen? Jenny Erpenbeck lässt in ihrem 2007 publizierten Roman *Wörterbuch* eine 17-Jährige ihre Kindheit und Jugend erzählen. Doch dies weitaus weniger banal als in einem simplen Tagebuch. (Nadja, S1 T1)

Obwohl sie den Begriff Bedeutsamkeit nicht verwendet, schwingt im Ausschnitt mit, dass der Inhalt des literarischen Textes zumindest bedeutsamer als das eigene Leben ist. Wie diese Bedeutsamkeit aussieht, ist aus ihrer Rezension nicht herauszulesen. Sie schreibt, dass ein Familiengeheimnis zu lüften sei und bezeichnet den Text in ihrem Fazit als „tiefgründig“ (ebd.), was darauf hindeutet, dass für Nadja vor allem der psychologische Aspekt – das Aufwachsen bei Eltern, die für den Tod der leiblichen Eltern verantwortlich sind, relevant ist.

Für Anna „gewinnen [Erpenbecks, Anm. V. P.] Erzählungen an Bedeutung“ (Anna, S1 T1), nachdem sie sich mit der Biografie der Autorin beschäftigt hat. „Der Text ist umso ernster zu nehmen“ (ebd.) schlussfolgert sie. Ihr Fazit ist denn auch ein Appell an die Gesellschaft, es nicht so weit kommen zu lassen. Es soll, obwohl es keine explizite Wertung erhält, veranschaulichen, wie stark sich einige Schülerinnen und Schüler mit dem Text identifizieren und seinen gesellschaftlichen Wert suchen. Ihre Aussage kann gerade durch diesen allgemeinen Aufruf als implizite Wertung verstanden werden. Anna würde ihren Schluss kaum als Aufforderung formulieren, würde sie die Gesamtaussage des Werkes nicht positiv bewerten und sie als bedeutsam einstufen: „Wollen wir den Kindern zukünftiger Generationen dasselbe Schicksal zuteilwerden lassen? Die Verantwortung liegt bei uns.“ (Ebd.)

Bei diesem Kriterium zeigt es sich, dass es wichtig ist, genau abzulesen, was die Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Begrifflichkeiten meinen, wie folgendes Beispiel zeigt: Wenn Sarah in ihrer Leseempfehlung den Text „denjenigen [empfiehlt], die [...] von einem Buch zum Denken angeregt werden möchten“, bezieht sie sich nicht auf den Lerneffekt, sondern auf die kognitive Herausforderung, die das Entschlüsseln der Struktur mit sich bringt. Das folgende Zitat, das direkt vor der Empfehlung in ihrer Rezension zu lesen ist, soll verdeutlichen, dass für die Analyse die Begriffe sehr gut geklärt und differenziert werden müssen. Sie spricht bei ihrer Wertung nicht von einer Reflexions- oder Lernmöglichkeit:

Dadurch, dass die Textabschnitte zumindest anfangs keinen Zusammenhang ergeben, ist es sehr schwierig, die ganze Geschichte zu verstehen. Der Leser muss beim Lesen viel denken, um die Verbindungen zu schaffen und die Lücken füllen zu können. Es ist kein Buch, das man einfach durchlesen kann und man versteht die Geschichte, ohne weiter darüber nachzudenken. (Sarah, S1 T1)

Relevanz und Lernmöglichkeiten sind für Schülerinnen und Schüler wichtige Kriterien, an denen sie literarische Texte beurteilen. Sie fließen jedoch seltener, als die Vorstudie hätte erwarten lassen, in expliziten Bewertungen ein, sondern zeigen sich vor allem in den unterschiedlich fokussierten Inhaltsangaben, aus denen man die persönlichen Schwerpunkte der einzelnen Rezensentinnen und Rezensenten lesen kann oder schwingen in anderen Bewertungen mit, wie oben bereits gezeigt wurde. Dabei muss Bedeutsamkeit nicht direkt an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Zwar schaffen Schülerinnen und Schüler Verbindungen zur eigenen Biografie und finden inhaltliche Bedeutsamkeiten auch in persönlichen Interessengebieten, z. B. in Politik und Geschichte oder in Psychologie. Es ist also falsch davon auszugehen, dass Literatur immer direkt mit der Realität der Schülerinnen und Schüler verbindbar sein muss. Die Interessengebiete der jungen Erwachsenen sind vielfältig

und generell scheint es, als ob sie aktiv nach Bedeutsamkeiten im Text suchen. Lebensbedeutsamkeit muss vielleicht auch offener verstanden werden. Inhalte können ebenfalls relevant sein, wenn sie unsere Gesellschaft und Kultur verständlicher machen und dementsprechend lehrreich sind. Schülerinnen und Schüler möchten also nicht nur unterhalten werden, sondern etwas mitnehmen, egal, ob sie das Gelernte im alltäglichen Leben anwenden können oder sie es als Ergänzung ihrer Allgemeinbildung sehen. Das eine Beispiel einer negativen Wertung zeigt aber auch, dass ein Schüler das ganze Werk negativ bewerten kann, wenn er keinerlei Relevanz findet. Von einer Korrelation zwischen Bedeutsamkeiten und positiver Wertung ist also auszugehen, auch wenn diese in einer qualitativen Studie nicht überprüft werden kann. Im Folgenden wird auch bei anderen Kriterien zu sehen sein, dass Texte in vielen Fällen nur bewertet werden, wenn ein Kriterium den Erwartungen von Schülerinnen und Schülern nicht entspricht. Geht also eine Schülerin oder ein Schüler davon aus, dass ein Text zum „Nachdenken anregen soll“ und er entspricht dieser Vorstellung, erwähnt die Rezensentin oder der Rezensent dies nicht. Entspricht das Kriterium jedoch nicht den Erwartungen, bewerten sie es – meist negativ – wie die obigen Beispiele zeigen.

5.2.2. „ERPENBECK REGT JEDOCH NICHT NUR ZUM MITDENKEN SONDERN AUCH DAZU AN, SICH EINE EIGENE MEINUNG ZU BILDEN.“ (SARAH, S1 T2)

Die Relevanz des Kriteriums „Bedeutsamkeit“ bezüglich Erpenbecks *Wörterbuch* nahm bei den Rezensionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiter zu. Alle Schülerinnen und Schüler äußerten sich zu diesem Kriterium, wobei sie erneut häufiger die Bedeutsamkeit als die Lernmöglichkeiten bewerteten. Zusätzlich zu den bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt erwähnten Bereichen von Bedeutsamkeit zeigt sich eine deutlichere Herausarbeitung des psychologischen Aspektes, wobei die Schülerinnen und Schüler den Text als eine Illustration des bereits bekannten Wissens im Bereich Psychologie beschrieben. Zwei Schülerinnen und Schüler hatten bereits in der ersten Rezension die Gedanken oder das Innenleben der Protagonistin angesprochen, ein Schüler zusätzlich noch die psychologische Deutung der Vater-Tochter-Beziehung. Ansonsten hielten sich die Schülerinnen und Schüler zum ersten Erhebungszeitpunkt aber mit psychologischen Deutungen zurück.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt erklärt Olivia, die strukturelle Besonderheit von *Wörterbuch* erschwere zwar das Verständnis des Inhalts, gleichzeitig kläre es aber das Innere der Protagonistin:

Immer wieder ergeben sich durch Kinderlieder, Zaubersprüche oder Abzählverse, welche auseinander geschnitten und teilweise verändert wieder zusammengefügt werden, Bruchlinien, die den Inhalt des Romans zwar unverständlicher, die psychische Lage des Mädchens aber deutlicher aufzeigen. (Olivia, S1 T2)

Bei diesem Beispiel ist nicht explizit von Bedeutsamkeit oder einer Lernmöglichkeit die Rede. Dass die Aussagen zu den inneren Vorgängen der Protagonistin aber beim zweiten Erhebungszeitpunkt im Allgemeinen zunehmen, lässt den Schluss zu, dass die Schülerinnen und Schüler diese nun als besonders erwähnenswert und dementsprechend bedeutsam betrachten. Ich gehe davon aus, dass sich durch die Behandlung verschiedener Aspekte im Unterricht – unter anderem der Entwicklung der Ich-Erzählerin – und durch den Austausch im Klassenverband das Wahrnehmungsvermögen differenziert hat, bzw. bestimmte Aspekte ins Interesse der Schülerinnen und Schüler gerückt sind, die bei der ungeleiteten Lektüre nicht oder zumindest nicht allen bewusst waren oder für sie keinerlei Relevanz aufzeigten. Diese Zunahme an Wissen möchten sie in ihren Rezensionen nachweisen, was auf die Bildung durch den literarischen Text hinweist, auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird.

Gabriel expliziert die Bedeutsamkeit der inneren Vorgänge in seiner Rezension, er spricht von „psychologisch interessanten Vorgängen“ von einer „schwer [geschädigten] Psyche“ (Gabriel, S1 T2). An einer Stelle bewertet die Darstellung der inneren Vorgänge der Hauptfigur als „Stärke“ des Textes:

Man erfährt im Roman kaum etwas über äussere Umstände des Landes, der Fokus wird sehr stark auf die Gedankenvorgänge des Mädchens gelegt. Das verstärkt einerseits das eher assoziative, manchmal träumerische Wirken des Textes, andererseits wird dadurch die Stärke des Romans, die Psyche der Hauptfigur, hervorgehoben. [...] Im Mädchen finden psychologisch höchst interessante Vorgänge statt, die Verdrängung des Erlebten, aber viel interessanter ist es zu sehen, wie das Mädchen durch ihre Idealisierung ihres Vaters beeinflusst wird. (Ebd.)

Neben diesen beiden Schülerinnen und Schülern erwähnen weitere sechs die Psyche des Mädchens, was die Vermutung stützt, die Aufmerksamkeit für die psychologischen Aspekte des Romans habe durch den Austausch miteinander und den Unterricht tatsächlich an Gewicht gewonnen oder sie haben jetzt die passenden Begrifflichkeiten, um diese zu beschreiben.

Weiterhin als relevant werden historische oder gesellschaftskritische Themen angeführt. Wie auch beim ersten Erhebungszeitpunkt sind jedoch kaum Bewertungen dazu zu finden, sondern vor allem Beschreibungen und Interpretationen. Die Wertungen nehmen tendenziell sogar weiter ab. Dies ließe sich wie folgt erklären: Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Relevanz des Textes nach der Unterrichtseinheit zum Werk bewusst und müssen diese deshalb nicht mehr bewerten.

Die Veränderungen in den Rezensionen von Gabriel und Hannes stechen bei der Analyse aus den überarbeiteten Schülertexten heraus. Während beide in ihrer ersten Rezension sehr kritisch gegenüber den Lernmöglichkeiten der Inhalte eingestellt waren und vielen Aspekten keine Relevanz zusprachen, ändert sich dies zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Hannes sprach in seiner ersten Rezension davon, ein Text – er meinte wahrscheinlich ein guter Text – rege den Leser zum Nachdenken an oder vermittele ihm neue Informationen (Hannes, S1 T1), was er beides *Wörterbuch* absprach. Er schob dies insbesondere auf die mangelnde Kohärenz des Textes und die fehlende Intention der Autorin. Die zweite Rezension wirkt, als sei sie von einem anderen Schüler geschrieben worden, weshalb der gesamte Text im Anschluss an die Einzelkriterienanalyse als Fallbeispiel dienen wird.¹² Von seiner anfänglichen Abneigung ist nichts mehr zu lesen. Er spricht weder davon, zu wenig gefordert zu werden, noch die Intention der Autorin nicht erkennen zu können. Im Gegenteil, besonders letztere führt er sehr genau aus. Er erklärt jedoch auch, vieles könne erst beim zweiten Durchlesen erkannt werden, da es „zwischen den Zeilen“ stehe. (Vgl. Hannes, S1 T2) Er schließt mit einer Leseempfehlung für „alle, die etwas Aussergewöhnliches lesen möchten [...]“. (Ebd.)

Gabriels Rezension verändert sich nicht so stark wie die von Hannes, sondern er relativiert seine negative Kritik stärker. Während er beim ersten Erhebungszeitpunkt negativ bewertet, dass die Autorin sich einer kindlichen Sprache bediene und auch „Weisheiten“ vermittele, die „nur ein Kind interessant finden kann“ (Gabriel, S1 T1), bewertet er den gleichen Aspekt in seiner zweiten Rezension deutlich neutraler, obwohl immer noch ein Nichtgefallen aus seinen Zeilen zu lesen ist, das ihn aber nicht mehr zu einem Pauschalurteil führt. Stattdessen erklärt er genau, welche Wirkung die Sprache auf ihn hat:

Es wird versucht, einen kindischen Ton zu treffen. Diese Art zu schreiben und die verwendeten sprachlichen Mittel wirken sehr durchdacht, teilweise sehr konstruiert. Ausserdem wird durch die assoziative Form des Schreibens, die eher kalt ist und nicht zu berühren weiss, da kaum Gefühle und Empfindungen vermittelt werden, eine gewisse Distanz geschaffen. (Gabriel, S1 T2)

Die „uninteressanten Inhalte“ (Gabriel, S1 T1) erwähnt er nicht mehr. Hatte er bereits bei der ersten Rezension sein negatives Schlussurteil, lesbar durchaus mit einem Augenzwinkern, relativiert, expliziert er es nun gar nicht mehr. Erst in der Empfehlung erwähnt er, der Text könne nicht allen gefallen, bezieht sich dabei jedoch nicht mehr auf das Kriterium „Bedeutbarkeit“, sondern auf die fehlenden Emotionen und die Schwierigkeit der Perspektivenübernahme. Es ist also anzunehmen, dass er dem Text entweder Bedeutung zuordnet oder zumin-

¹² Was in der Validierungsgruppe besprochen wurde.

dest der Meinung ist, dieses Kriterium als objektiv für gut bezeichnen zu müssen und folglich bei fehlendem Übereinstimmen aus seiner Rezension auszublenden.

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt scheint sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt für die Schülerinnen und Schüler vor allem das Interesse für die Darstellung des Innenlebens der Protagonistin verstärkt zu haben, zugleich bleiben aber historische und gesellschaftskritische Themen weiterhin relevant. Es ist davon auszugehen, dass der Unterricht und der Austausch im Klassenverband die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst und sich dementsprechend auch das Interesse für bestimmte Aspekte des Textes verändert. Bereits bei der ersten Stichprobe wurde angesprochen, dass verschiedene Erfahrungen zu unterschiedlichen Auffassungen von Bedeutsamkeit führen. Es wird sich auch bei anderen Kriterien zeigen, dass dabei besonders Neuentdeckungen für die Schülerinnen und Schüler relevant sind und dementsprechend die Wertungen eines Textes beeinflussen. Interessant ist auch, dass zumindest ein Schüler seine negative Wertung stark relativiert, dennoch herauszulesen ist, dass er noch immer bei seiner Meinung geblieben ist. Hier zeigt sich das erste Mal, dass Schülerinnen und Schüler ihnen unzugängliche und für sie uninteressante Texte durchaus positiv bewerten können. Denn auch, wenn der Schüler die Schlussempfehlung relativiert, bleibt sie grundsätzlich positiv, ganz im Gegensatz zu seiner herauslesbaren persönlichen Meinung.

5.2.3. „GENAU IN DIESEM MOMENT BEGINNT LUKAS BÄRFUSS GESCHICKT UNS SCHWEIZER IDEALISTEN [...] DEN SPIEGEL VORS GESICHT ZU HALTEN.“ (THEODOR, S2 T1)

In den Rezensionen zu Bärfuss' *Hundert Tage* finden sich erneut viele Bewertungen zum Kriterium „Bedeutsamkeit“, dabei aber deutlich häufiger zu den Lernmöglichkeiten als bei der ersten Stichprobe zu *Wörterbuch*. Bei Erpenbeck wurden vor allem politische Bedeutung und Historizität sowie psychologische Aspekte als bedeutsam angesehen, eine Verbindung zu aktuellen Ereignissen wurde nicht hergestellt. Auch der Bezug zur Biografie der Autorin, also zur DDR, den einige Schülerinnen und Schüler gemacht hatten, scheint nicht in Verbindung mit der aktuellen Lebenssituation der Rezensentinnen und Rezensenten zu stehen, wie die Analyse zeigte, sondern ist ebenfalls unter Historizität einzuordnen.

Die Rezensentinnen und Rezensenten von Bärfuss' Text bewerteten ebenfalls verschiedene Bereiche, über die sie entweder etwas lernen oder die für sie in irgendeiner Weise bedeutsam sind. So z. B. schreibt ein Schüler zu der historischen Relevanz des Textes: „Das Buch hat

einen Reiz, weil diese Geschichte auf einem wahren historischen Ereignis basiert.” (Dinesh, S2 T1), während ein anderer die Aktualität der Kritik anzweifelt, hat er doch weder etwas davon gehört, noch scheint das Buch länger im Gespräch gewesen zu sein:

Da der Völkermord in Ruanda inzwischen bereits 16 Jahre zurückliegt und ich zuvor noch nie davon gehört habe, stellte sich die Frage nach der Aktualität der geäußerten Kritik von Bär-fuss. Mit seinem politischen Roman «Hundert Tage» konnte Lukas Bär-fuss auch bloss eine kurze Diskussion über die negativen Auswirkungen europäischer Entwicklungshilfe auslösen. (Alexander, S2 T1)

Die Kritik am politischen System und die Sozialkritik werden von den Schülerinnen und Schülern zu großen Teilen positiv bewertet. Sei es, da gesagt wird, dass die Kritik begründet sei oder dass bewertet wird, wie die Kritik angebracht wird. Bär-fuss kritisiert in seinem Werk unter anderem die Entwicklungshilfe Europas bzw. der Schweiz. Nach anfänglichen Zweifeln über die Aktualität der Kritik kommt Alexander auf aktuelle politische Ereignisse zu sprechen und erkennt die politische Bedeutsamkeit für die heutige Zeit an:

Aber gerade die jüngsten Ereignisse im Norden Afrikas und die eher zurückhaltenden Reakti-onen der westlichen Welt trotz teils massiven Verstößen gegen die Menschenrechte lassen vermuten, dass die Kritik durchaus begründet ist, und die Botschaft von Lukas Bär-fuss kaum jemals mehr Aktualität als jetzt genoss. (Ebd.)

Melanie honoriert die Sozialkritik Bär-fuss’, was sich in dem Umstand zeigt, dass sie den „Westen“ als arrogant bezeichnet: „Der Autor schildert die Geschehnisse in Ruanda aufrich-tig, bitter und hält dem Westen den Spiegel vor das arrogante Gesicht.“ (Melanie, S2 T1)

Besonders interessant ist, wie sie die Darstellung dieser Kritik bewertet. Nach ihr verfasst Bär-fuss:

[...]einen politischen Roman, wobei er den fiktiven David Hohl hervorragend zwischen den Fronten in Ruanda und den kulturellen Unterschieden sowie dem moralischen Zwiespalt plat-ziert. Hier konfrontiert Bär-fuss den Protagonisten und auch den Leser immer wieder mit mora-lisch angehauchten Menschheitsfragen nach z. B. richtig/falsch und Opfer/Täter. (Ebd.)

In ihrer Aussage geht sie zunächst von der historischen Bedeutsamkeit aus und schwenkt da-nach direkt zu der Sozialkritik Bär-fuss’, die sie als Lernmöglichkeit für „den Leser“ bezeich-net. Vom konkreten Fall in Ruanda leitet sie allgemeine Fragen der Menschenwürde ab.

Theodor geht so weit, dass er nicht nur die „westliche Welt“, sondern eine bestimmte Katego-rie von Schweizerinnen und Schweizern und deren Idealismus, zu denen er sich (zumindest teilweise) zu zählen scheint, als zu Recht angeprangert sieht:

Genau in diesem Moment beginnt Lukas Bär-fuss geschickt, uns Schweizer Idealisten, Bünzlis und vermeintlichen Hobby-Weltverbesserern den Spiegel vors Gesicht zu halten. Er übt Kritik

an der Schweizer Entwicklungshilfe aus und wirft Fragen darüber auf, wie weit wir den Genozid unterstützt haben. (Theodor, S2 T1)

Anja äußert sich nicht zu der Rechtmäßigkeit der Inhalte, wertet aber das Fehlen von „Lehrerhaftem“ positiv:

Bärfuss schafft es, in seinem Roman zugleich den Fakten treu zu bleiben, ohne dabei langweilig zu werden, Kritik auszuüben, ohne belehrend zu wirken, und Emotionen aufleben zu lassen, ohne sich an Klischees zu bedienen. (Anja, S2 T1)

Die Schülerinnen und Schüler fassen *Hundert Tage* als politischen Text auf, was sie entweder explizit bewerten („ein[...] grossartige[r] politische[r] Roman“) oder die Originalität der Aufnahme von politischen Themen beachten, wie das folgende Beispiel zeigt:

Lukas Bärfuss schafft mit seinem Roman, was andere vor ihm nicht zu Stande gebracht haben. Er beleuchtet ein politisches Thema von einer völlig neuen Seite und verpasst diesem tragischen Sujet ein Gesicht mit dem ausgesprochen kontrovers charakterisierten David Hohl. (Melanie, S2 T1)

Es fällt auf, dass die eher psychologischen Aspekte, die im Roman angesprochen werden und auch in den Inhaltsangaben der Schülerinnen und Schüler vorkommen, nicht als bedeutsam bewertet werden. In vielen Fällen werden sie überhaupt nicht erwähnt, in einigen Rezensionen als Alterität wahrgenommen oder in einem sprachlichen Kontext bewertet.

Die Analyse zeigt, dass Bedeutsamkeit durch Lernmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen ausgelöst werden. In den Schülerinnen- und Schüleraussagen sind Wertungen zur Historizität, Aktualität, politischen Bedeutsamkeit und zur Sozialkritik zu finden. Obwohl die ersten drei Kategorien auf den ersten Blick sehr ähnlich zu sein scheinen, ist es wichtig, sie zu unterscheiden, weil jeweils von verschiedenen gedanklichen Konzepten ausgegangen wird. Unter (1) Historizität sammeln sich Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die sich grundsätzlich auf ein reales historisches Ereignis beziehen. (2) Aktualität bedeutet, dass ein Ereignis für die heutige Realität noch von Bedeutung ist. Unter (3) politischer Bedeutsamkeit lassen sich die Aussagen zu den Veränderungen von Machtverhältnissen subsumieren, die Schülerinnen und Schüler weisen diese in den meisten Fällen nicht aus, das heißt, sie legen sich nicht fest, ob die beschriebenen Verhältnisse nur historisch anzusehen sind oder in die heutige Zeit wirken und unter (4) Sozialkritik werden im Folgenden kritische Aussagen zu einem historischen oder aktuellen Ereignis und dessen Auswirkungen auf die Gesellschaft verstanden. Alle vier Aspekte können sowohl positiv oder negativ ausgelegt werden. Ein politisches Buch spricht zwar nicht die persönliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an, erwachsene Leser werden aber durch die Behandlung eines solch schwierigen Themas wie dem Völkermord in Ruanda in ihrem Weltverständnis und -erleben angesprochen. Da die

Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe jedoch selbst wählen konnten, welches Werk sie lesen und bearbeiten, ist zu vermuten, dass sie bestimmte Kriterien für ihre Bewertung eines guten literarischen Textes bevorzugen. Historisch und politisch uninteressierte Schülerinnen und Schüler hätten sich wahrscheinlich nicht für die Lektüre von *Hundert Tage* entschieden.

5.2.4. „BÄRFUSS KONFRONTIERT DEN PROTAGONISTEN UND DAMIT AUCH DEN LESER IMMER WIEDER MIT FRAGEN NACH WICHTIGEN.“ (MELANIE, S2 T2)

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt zu Bärfuss' *Hundert Tage* nahmen die Wertungen zur Bedeutsamkeit leicht zu, die inhaltliche Ausrichtung ist jedoch dieselbe geblieben. Noch immer werden vor allem die Lernmöglichkeiten bezüglich der eigenen Vorstellungen über die Entwicklungshilfe ins Zentrum gestellt.

Melanie nennt zusätzliche Lernmöglichkeiten, die sie fesseln. Ihres Erachtens geht es um die grundsätzliche Frage nach Gerechtigkeit:

Bärfuss konfrontiert den Protagonisten und damit auch den Leser immer wieder mit Fragen nach wichtigen Themen wie richtig/falsch oder Opfer/Täter. Besonders fesselnd dazu ist die Stelle, wo David sein Gärtner, der selber mordend durch die Länder zieht, seinem Schicksal und damit dem sicheren Tod überlässt. Das Zitat, welches mich am meisten beschäftigt hat und meiner Meinung nach auch eine der Kernaussagen darstellt, findet sich auf S. 195: „Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht.“ (Melanie, S2 T2)

Jessica macht deutlich, dass das Gelernte nicht etwa mit dem Weglegen des Textes vergessen wird, sondern nachhallt:

In seinem Roman „Hundert Tage“ greift Lukas Bärfuss verschiedene Themen wie Liebe, Genozid, Entwicklungshilfe und die schlichte Menschlichkeit auf und schafft es, sie so zu kombinieren, dass wir den Roman nicht so schnell vergessen werden. (Jessica, S2 T2)

An dieser Stelle wird auf weitere Beispiele verzichtet, die sich teilweise nur in Feinheiten von den Zitaten der ersten Stichprobe unterscheiden.

Zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt der Rezensionen zu Bärfuss' *Hundert Tage* hat sich auf der Argumentationsebene zur Bedeutsamkeit des Textes keine Änderung gezeigt. Statt sieben von zehn Schülerinnen und Schülern bewerten nun neun den Text aufgrund dieses Kriteriums, was auf einen Austausch in der Klasse bezüglich der Lernmöglichkeiten hinweist.

5.2.5. „DIE VERSCHIEDENEN BEZIEHUNGEN [...] SIND EXTREM SPANNEND UND FÜR VIELE EINE ERWEITERUNG IN IHREM VERSTÄNDNIS.“ (SIMON, S3 T1)

Auch Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* bezieht sich auf ein (sozial-) politisches Thema als Grundlage. Ein Buch, das es „geschafft [hat,] die Problematik einer Familie aus Ex-Jugoslawin auf eine eindruckliche und durchaus auch präzise Art und Weise zu skizzieren“, wie eine Schülerin schreibt. Es geht also um das Thema Migration, das die Schülerinnen und Schüler beschäftigt, sei dies durch eigene Erlebnisse – einige in der Klasse weisen selbst einen Migrationshintergrund auf – oder durch das indirekte Miterleben. Eine Schülerin geht in ihrer Rezension zum ersten Erhebungszeitpunkt auf diesen Umstand ein und beschreibt den Text als horizonterweiternd:

Die verschiedenen Beziehungen von den Töchtern Ildikó und Nomi zu ihren Eltern, zu ihrer Heimat und zu ihrer neuen Heimat, welche sich alle durch den Bürgerkrieg schlagartig verändern, sind extrem spannend und für viele eine Erweiterung in ihrem Verständnis um die Situation solcher Familien in der Schweiz. (Simon, S3 T1)

In vielen Fällen wird das Thema Integration als ein zentrales erkannt, jedoch nicht bewertet oder aber es wird als nicht mehr aktuell angesehen. So schreibt Alice, wie wir zuvor bereits erfahren konnten, es habe sie sehr erfasst, wie schwierig es die Ausländer früher gehabt hätten, sich zu integrieren (vgl. Alice, S3 T1, Hervorhebung V. P.). Ihre Wahl der vergangenen Zeitangabe deutet darauf hin, dass sie es heute nicht mehr als gleich schwierig empfindet und damit die historische Bedeutsamkeit des Textes anerkennt, ihn jedoch nicht als Sozialkritik an der heutigen Gesellschaft auffasst.

Der Ausbruch des Balkankrieges, der die Situation der Ich-Erzählerin und ihrer Familie durch den damit zusammenhängenden Identitätsverlust noch verschärft, wie es z. B. Simon in seiner Rezension schildert (Vgl. Simon, S3 T1, siehe auch Fallbeispiele), ist zwar Thema, dient jedoch nicht als Bewertungsmaßstab für den literarischen Text.

Die Analyse der Rezensionen zeigt, dass die Bedeutsamkeit von den Schülerinnen und Schülern nicht explizit bewertet werden muss, um einen literarischen Text als „gut“ zu empfinden. Damit zeigt sich auch ein kritischer Aspekt dieser Versuchsanordnung, den es in der Schlussauswertung einzubeziehen gilt: Viele Aspekte wirken zwar für die Gesamtwertung eines literarischen Textes mit, werden aber nicht einzeln bewertet oder sogar nicht erwähnt, da ein Teil der Urteilsbildung unbewusst verläuft. Implizite Wertungen hingegen sind für außenstehende Personen schwierig zu erfassen und zu kategorisieren. Die Studie kann sich dem Phänomen der literarischen Wertung also nur annähern, in diesem Zusammenhang al-

lerdings Anstöße für weitere Forschungsarbeiten bieten. Gleichzeitig erreicht man in einer Versuchsanordnung mit drei Büchern wahrscheinlich unterschiedlichere Kriterien als mit nur einem Buch, bzw. Kriterien, die in allen Büchern anzutreffen sind, zeigen eine größere Validität.

5.2.6. „MELINDA NADJ ABONJI SCHAFFT ES, [...] EIN BILD ZU ÜBERMITTELN, WIE SEHR SICH FAMILIEN BEMÜHEN, NICHT ALS „JUGOS“ IN UNSERER GESELLSCHAFT AUFZUFALLEN.“ (LARISSA, S3 T2)

Auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt werden die Lernmöglichkeiten des Textes kaum thematisiert. Dabei sieht Simon das Thema als „Grundlage an zu verarbeitender Substanz“ (Simon, S3 T2). Damit meint er wohl, dass die Schweiz die Behandlung von Einwandererfamilien thematisieren müsste und dies ihm zufolge nicht genügend gemacht wird. Dabei ist zu bedenken, dass Simon selbst aus einer jugoslawischen Einwanderfamilie stammt, was ihn zu einer anderen Sichtweise des Textes führt, wie sich bei anderen Kriterien deutlich zeigen wird.

Die Geschichte einer jugoslawischen Einwandererfamilie bietet eine grosse Grundlage an zu verarbeitender Substanz. Dass Melinda Nadj Abonji dabei einen historischen Einfluss möglichst aussen vorlässt, finde ich extrem wichtig, um dem Buch seine Distanz zur Geschichte zu wahren. Es gewinnt damit mehr an Tiefe und Substanz, als es an historischer Genauigkeit und an Informationsgehalt verliert. Dadurch bleibt auch die Linie, in welcher das Buch geführt wird klar und verschwimmt nicht in einer Mischung aus dem Versuch, Erlebtes und die Gefühle aufzuarbeiten und einem sachlichen und geschichtlichen Abriss. (Simon, S3 T2)

Die geringe Anzahl der Wertungen zur Bedeutsamkeit lässt sich damit erklären, dass der Text ein den Schülerinnen und Schülern bekanntes Thema beleuchtet, zwar aus einem ihnen vielleicht fremden Blickwinkel, doch grundsätzlich bietet er ihnen wenig neue Lernmöglichkeiten. Eine andere Erklärung könnte auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler diese Lernmöglichkeit distanziert betrachten, da sie direkt ihrer Lebenswelt entspringt, Larissa rühmt dementsprechend zwar das Bild der Bemühungen einer Eingliederung von Migrantinnen und Migranten, das Nadj Abonji zeige, geht aber nicht weiter darauf ein. (Larissa, S3 T2) Es ist einfacher, ein totalitäres Regime zu verurteilen und sogar die Kritik an der Schweizerischen Entwicklungshilfe tangiert die Schülerinnen und Schüler nur am Rande, die Kritik am Alltagsrassismus in einer zürcherischen Ortschaft könnte aber als Reflexionsgrundlage für die eigene Einstellung dienen, was jedoch in den Rezensionen nicht zu sehen ist. Stattdessen wird auf frühere Zeiten verwiesen und damit auf eine Gesellschaft, die nichts mehr mit der aktuellen gemein zu haben scheint. Man muss dazu sagen, dass die Unterrichtsordnung mit der reinen Selbsterarbeitung für diese Erkenntnis den Schülerinnen und Schülern vielleicht auch

zu viel abverlangt. Ich verzichte auch hier auf weitere Beispiele, die nur zu Wiederholungen führen würden.

5.2.7. ZWISCHENFAZIT: TEXTGENUSS – MEHR ALS NUR VERGNÜGEN

Grundsätzlich sprechen alle literarischen Texte, die in den beiden Stichproben rezensiert wurden, politische oder sozialkritische Themen an – neben psychologischen Aspekten. *Wörterbuch* basiert auf einer wahren Geschichte: Während der Militärdiktatur in Argentinien wurde ein Mädchen von den Eltern ihrer Mörder aufgezogen. Der Text zeigt die psychische Zerrüttung des Mädchens, als sie die Wahrheit erfährt. Diese Suche nach der Wahrheit und das Aufwachsen in einer Diktatur sind beides Themen, die für die Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte an ihre Erlebnisse, bzw. Kontrapunkte zu der selbst erlebten wahrscheinlich eher unbeschwerten Jugend bieten. Bäruss' *Hundert Tage* handelt vom Völkermord in Ruanda und ist eine Kritik an der europäischen Entwicklungshilfe und Politik, Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* zeigt die Schwierigkeiten von Migrantinnen und Migranten, sich in der Schweiz zu integrieren und die zusätzlichen Probleme, die ein heranwachsendes Mädchen mit dem Verlust einer Heimat hat. Die Werke der Autorinnen könnten also zusätzlich zu den sozialkritischen und politischen Themen für die jungen Erwachsenen auch im Vergleich mit ihrer eigenen Jugend bedeutsam sein, die sich in einem ähnlichen – es hat einige Migrantinnen und Migranten, die sich mit Nadj Abonjis Text beschäftigt haben – oder in einem ganz anderen Kontext bewegt haben und die dementsprechend Identifikationsfläche oder die Auseinandersetzung mit Fremdem bieten.

Lernmöglichkeiten sind für die Schülerinnen und Schüler laut ihren Rezensionen sehr relevant für einen guten literarischen Text. Fast alle Rezensentinnen und Rezensenten gehen auf den Aspekt ein, nur bei *Tauben fliegen auf* erscheint die Bedeutsamkeit für die Bewertung nebensächlich. Woran das liegt, kann aus den Aufsätzen nicht rekonstruiert werden.

Die Bedeutsamkeit scheint stark vom Wissensstand und den Interessen der Lesenden abhängig zu sein. Eine eingehende Auseinandersetzung, wie sie im Unterricht geschieht, kann dabei diese Voraussetzungen ändern und damit die Bewertung des Kriteriums beeinflussen. Dieses Phänomen zeigte sich insbesondere bei einer Rezension zu Erpenbecks *Wörterbuch*, die sich von einem Verriss zum ersten Erhebungszeitpunkt zu einer positiven Kritik veränderte. Worauf ist diese Veränderung zurückzuführen? Gegen die völlige Veränderung aufgrund der Klassengemeinschaft oder der Lehrerinnen-Meinung spricht, dass die Schülerinnen und Schüler wussten, dass der Text auch in der Fachwelt zwiespältig aufgenommen worden war. Zwar

hatten sie innerhalb des Unterrichts keine Fachrezensionen zu *Wörterbuch* gelesen, doch im Anschlussgespräch an die erste Erhebung hatte ich die negativen Kritiken in der Presse erwähnt.

Die Inhaltsanalyse nach Mayring zeigt folgendes Vorkommen des Wertungskriteriums:

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	17	7	5
Schüler/-innen T2	20	9	4

Tab. 3: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Bedeutsamkeit“ geäußert haben.

Die Auszählung der Schülerinnen und Schüler, die Bedeutsamkeit als Grundlage für einen guten Text ansehen, zeigt, dass das Kriterium bei *Wörterbuch* und *Hundert Tage* als außerordentlich wichtig erachtet wird. Bei *Tauben fliegen auf* äußert sich nur die Hälfte der Rezensentinnen und Rezensenten zur Bedeutsamkeit, was darauf hindeutet, dass das Kriterium sehr stark vom Text abhängig ist. Es zeigt aber auch, dass ein Text als gut bewertet werden kann, obwohl Lernmöglichkeiten fehlen. Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Kriterien müssen also nicht alle vorkommen, damit die Schülerinnen und Schüler einem Text Qualität zusprechen.

5.3. Klarheit (Perspicuitas)

Das Kriterium „Klarheit“ beschäftigt sich vor allem mit der erkennbaren Kohärenz und Kohäsion von literarischen Texten, enthält aber, wie im Folgenden gezeigt werden wird, auch Aspekte der Eindeutigkeit bzw. Polyvalenz oder der Verständlichkeit für die Schülerinnen und Schüler auf formaler und inhaltlicher Ebene. Wie die Analyse zeigen wird, ist es für Rezipienten nicht immer ersichtlich, warum sie einen literarischen Text oder eine einzelne Stelle nicht verstehen. Deshalb ist es schwer abzuschätzen, ob das Unverständnis daran liegt, dass ein Text nicht eindeutig im Sinne von unscharf ist, bzw. es ihm an Kohärenz oder Kohäsion mangelt und dadurch das Suchen nach einer möglichen Intention des Textes erschwert wird oder ob er mehrdeutig ist, also unterschiedlich interpretiert werden kann. Gerade bei Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer relativ kurzen Lesekarriere über eine überschaubare Anzahl an Referenztexten verfügen und zudem auf eine bestimmte Interpretationsmöglichkeit beharren, fällt dementsprechend das Urteil zu mehrdeutigen Texten oftmals in Richtung „Unverständlichkeit“ aus. Die Vergleiche zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt werden zudem zeigen, dass Verständlichkeit stark mit Wissen zusammenhängt. Sobald die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit dem Text auseinandergesetzt haben, schaffen sie

Kohärenz, wo sie vorher noch keine sahen.¹³ In Abgrenzung zur Kategorie „Bedeutsamkeit“ subsumiere ich im Folgenden unter „Klarheit“ auch Aussagen zu der eher strukturell-sprachlichen Herausforderung, aber auch inhaltlich fordernde Bereiche, die von den Schülerinnen und Schülern nicht der Bedeutsamkeit oder den Lernmöglichkeiten des Textes zugeordnet werden.¹⁴ Ich halte mich damit an den von der Rhetorik geprägten Begriff der „*perspicuitas*“, die zwischen der „*proprietas*“, also der treffenden Bezeichnung der Dinge, und der *perspicuitas* des Satzbaus, das heißt, der Klarheit der Syntax, unterscheidet. (vgl. Lausberg 2008: 274-277).

Ziel der *perspicuitas* ist die intellektuelle Verständlichkeit und zwar auch für den Fall, dass der *auditor* nicht ganz *attentus* ist. (Ebd.: 275)

Dieses Zitat von Lausberg geht meines Erachtens auf einen wichtigen Aspekt ein. Grundsätzlich ist nicht der Redner oder die Rednerin, bzw. in diesem Fall die Autorin oder der Autor, Richter über die *perspicuitas*, sondern der allenfalls unaufmerksame Zuhörer. Das lässt sich für diese Untersuchung anwenden. Es ist unwichtig, ob der Text verständlich ist oder nicht, relevant ist das Empfinden der Lesenden.

Der hier verwendete Begriff „Klarheit“ enthält Aspekte, die z. B. in der Wertungsaxiologie von von Heydebrand & Winko (1996: 114 ff.) in unterschiedlichen Bereichen zu finden sind. Die folgenden Begriffe entsprechen der Terminologie von Heydebrands/Winkos (ebd.). Die Abtrennung mit einem/bedeutet, dass es sich um ein „Gegensatzpaar“ handelt. Von Heydebrand & Winko unterscheiden zwischen „Polyvalenz/Eindeutigkeit“ und „Ganzheit/Fragment, Brüchigkeit“ oder „Komplexität/Einfachheit“, die alle Teil der formalen Werte sind, aber auch einen Wert wie „inhaltliche Triftigkeit“. Dieser Wert wird bei von Heydebrand/Winko nicht explizit aufgeführt. Er lässt sich unter Ganzheit oder Stimmigkeit subsumieren, da diese beiden Werte innerhalb der formalen Aspekte des Textes zu finden sind. Sie treffen jedoch den inhaltlichen Aspekt nur partiell. Die Analyse zeigt, dass Klarheit einen zusätzlichen Aspekt enthält, der die Verständlichkeit eines Textes zwar erhöht, aber nicht mit ihr gleichgesetzt werden kann. Gemeint ist die Genauigkeit oder Explizitheit, wie Inhalte dargestellt werden. Man könnte sie bei von Heydebrand & Winko (ebd.) am ehesten den Werten der „Angemessenheit“ oder „Authentizität“ zuordnen. Ich meine jedoch mehr. Nicht die bloße Dar-

¹³ Ich gehe davon aus, dass das Schaffen von Kohärenz eine kognitive Leistung ist, die bei der Lektüre von Texten von den Leserinnen und Lesern gefordert wird. (Vgl. Grzesik 2005: 183 ff. und 219 ff.)

¹⁴ In Kapitel 5.6 werde ich auf verschiedene Formen von Alterität eingehen. Herausforderungen sprachlicher und struktureller Art könnte man zu den Alteritäten sprachlich-ästhetischer Kodierung (vgl. Maiwald 1999: 106) zählen, was die Schülerinnen und Schüler in ihren Rezensionen nicht machen. Da die Kriterien aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler abgeleitet wurden, verzichte ich – solange es in den Rezensionen nicht explizit erwähnt wird – auf diese Theorieleistung.

stellung der Wirklichkeit oder der Wahrheit, sondern eine solch klare Darstellung, dass sie dem inhaltlichen Verständnis hilft, da sie einen Perspektivwechsel, wie ich ihn unter 5.4. beleuchte, fördert.

Bei der *Klarheit* handelt es sich also um ein Kriterium, das sich nicht eindeutig begrenzen lässt, wie es z. B. bei der „Spannung“ der Fall war. Der Begriff Spannung ist zumindest im Alltagsverständnis recht eindeutig und weicht auch in der Fachsprache nur in der genaueren Spezifizierung, was Spannung auslöst, ab. Was unter Klarheit zu verstehen ist, wirkt zunächst einleuchtend, wird jedoch bei einer genaueren Differenzierung des Begriffs schnell ungenau: Ist der Inhalt unklar oder ist es die Struktur? Bedeutet Klarheit, dass etwas eindeutig erzählt werden muss oder kann auch ein polyvalenter Text „klar“ sein? Ich habe mich deshalb dazu entschieden, konsequent den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu folgen und fasse unter „Klarheit“ alles zusammen, was diese mit den Begriffsfeldern um „Klarheit“ und „Verständlichkeit“ bezeichnen. Die folgende Analyse wird zeigen, ob und inwiefern die Schülerinnen und Schüler die im Rahmen dieser Arbeit im Unterricht behandelten Texte verständlich finden.

5.3.1. „BEIM LESEN DES BUCHES FIEL MIR JEDOCH SCHNELL AUF, DASS ICH KEINEN ÜBERBLICK HABE WORUM ES EIGENTLICH GEHT [...]“ (INES, S1 T1)

In den Erstrezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch* ist spürbar, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen wollen, was in dem Text geschieht. Einerseits möchten sie die Handlung begreifen und ihren Sinn verstehen, andererseits gilt es aber auch, die Struktur zu entschlüsseln und die Sprache zu verstehen. So sind es auch 19 Schülerinnen und Schüler, die in irgendeiner Form Aussagen zur Klarheit des Textes treffen, wobei sie sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Struktur und die Sprache beziehen, wie folgende Beispiele zeigen.

Wörterbuch wird von den Schülerinnen und Schülern allgemein als ein anspruchsvoller Text verstanden. Vera schreibt entsprechend, dass der Text schwierig sei: „Wahrscheinlich der schwierigste, den ich gelesen habe.“ (Vera, S1 T1) Als schwierig wird vor allem die Struktur des Textes bezeichnet, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Obwohl die Sprache meist klar ist, so sind die Handlungsebenen stark miteinander verworren. Teilweise erschwert dies das Verständnis des Inhaltes. (Bruno, S1 T1)

In seiner Aussage zeigt sich, dass er zwischen sprachlicher und struktureller Dimension deutlich unterscheidet. Trotz der von ihm formulierten Schwierigkeit beim Verständnis misst er der verwendeten Struktur für den Roman eine Relevanz zu:

Dennoch ist diese Erzählweise für den Roman nötig, weil diese voneinander nicht ganz klar abgrenzbaren Handlungsebenen den Leser zum Weiterlesen drängen, um noch mehr Klarheit zu erhalten. Und genau so ist der Roman aufgebaut. (Ebd.)

Die fehlende Klarheit im Aufbau des Textes ist für ihn also kein Hinderungsgrund, den literarischen Text positiv zu bewerten. Im Gegenteil: Durch sie wird Spannung aufgebaut. Diese Spannung entsteht, wenn das Entschlüsseln des Textes als Herausforderung oder als zu lösendes und ebenfalls lösbares Problem verstanden wird. Daraus lässt sich folgern, dass Schülerinnen und Schüler, die Leerstellen und Unverständlichkeiten positiv bewerten, vom Text erwarten, dass dieser sich bis zum Schluss selbst erklärt, bzw. ihnen genügend Hinweise bietet, die Struktur entwirren zu können. Der Text von Erpenbeck löst diese Erwartung spät ein, was die Spannung erhöht oder aber bei einigen Schülerinnen und Schülern die Erwartungshaltung zusammenfallen lässt, bzw. dazu führt, dass keine Intention mehr erkennbar ist, bzw. der Text als nicht entwirrbar eingestuft wird: „So ist das Lesen manchmal doch sehr mühsam durch die fehlende Klarheit der Intention des Textes.“ (Dimitri, S1 T1) Auch Gabriel empfindet die Ereignisse im Text als „unklar formuliert“ (Gabriel, S1 T1) und Paul bemerkt, dass „[e]in Leser, der gerne eine klar strukturierte Geschichte vom Anfang bis ans Ende liest, [...] dieses Buch nie zu Ende lesen [wird].“ (Paul, S1 T1) Hier spielen subjektive Faktoren mit hinein, wie viel Abstand zwischen Spannungsaufbau und Lösung die Rezipienten vertragen, damit noch genügend Interesse aufrechterhalten bleibt. Gerrig erklärt, dass es die Aufgabe des Autors sei, die Lesenden so lange wie möglich auf die Auflösung der Spannung warten zu lassen, was die Spannung steigert, ohne dass sich die Lesenden von der literarischen Welt abwenden. (Vgl. Gerrig 1993: 86) Haben nämlich die Lesenden das Gefühl, der Autor spiele nicht nach den Regeln, also löse die Fragen am Ende nicht auf, löst Frustration die Partizipation der Lesenden zur Aufrechterhaltung der Spannung ab. (Ebd. 87) Spannung fordert von den Lesenden aktive Mitarbeit an der Geschichte, es müssen immer wieder neue Hypothesen über den Ausgang der Geschichte gebildet werden, die paradoxerweise auch wieder verworfen werden müssen, damit die Spannung erhalten bleibt. Wenn die Lesenden allerdings Empathie für die Figuren entwickeln und ihnen der Ausgang von deren Schicksal vorenthalten wird – oder es wie im Fall von *Wörterbuch* den Anschein macht, als ob das Schicksal nie entwirrt werden könne – löst dies Frustration oder sogar Wut aus. (Vgl. ebd.: 88) Daraus schließe ich, dass mangelnde Verständlichkeit die Aussicht auf eine Auflösung hemmt, was subjektiv der Vorenthaltung der Auflösung gleichkommt. Die entstehende Frustration führt Lesende dazu, das Buch wegzulegen, wie in der zuvor zitierten Aussage Pauls zu lesen ist.

Durch die fehlende Klarheit werden bei einigen Schülerinnen und Schülern Gefühle ausgelöst. Caroline bewertet die fehlende Klarheit keineswegs negativ:

Die teilweise vorhandene Unverständlichkeit¹⁵ des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit mit der die Ich-Erzählerin terroristische Taten umschreibt, lässt einen zwischen Fiktion und Wahrheit herum irren. (Caroline, S1 T1)

In ihr löst diese „Unverständlichkeit“ tiefe Emotionen aus, die auf den ersten Blick nicht mit einem Spannungsaufbau gleichzusetzen sind. Trotzdem ist anzunehmen, dass es sich um einen ähnlichen Effekt handelt. Anstatt die Ungewissheit der Handlung unbedingt lösen zu wollen, spürt Caroline in sie hinein und verfällt der Sprachlosigkeit oder eher der Ungenauigkeit des Textes. Das hat zur Folge, dass für sie die Lösung sekundär wird und somit zumindest die Überforderung kein Thema für sie ist. Der Text entspricht ihren Erwartungen, egal, ob Fragen gelöst werden oder nicht. Denn ihre Erwartungen sind nicht im kognitiven sondern im emotionalen Bereich anzusiedeln. Der Inhalt wird im Vergleich zur emotionsauslösenden Struktur unwichtig. Vera unterscheidet genau zwischen Sprache und Struktur („Stil“) des Textes und merkt an, dass

die Sprache [...] nicht das Problem [ist], doch der hier verwendete Stil [...] das Thema schwer entschlüsseln lässt. Oft bildet ein Nebensatz oder auch schon nur ein Wort ein[en] eigene[n] Satz. Da fehlt etwas die Kohärenz. (Vera, S1 T1)

Dies hat zur Folge, dass sie den Roman wie zuvor erwähnt als „sehr schwierig[...]“ bezeichnet. „Das ist nicht ein Text, der klar und ersichtlich ist. Es steht viel zwischen den Zeilen.“ (Ebd.) Für sie eignet sich *Wörterbuch* deshalb auch nicht als Freizeitlektüre. (Ebd.) Vergleicht man ihre Aussage mit der von Caroline, ist sichtbar, dass für Vera die Handlung von *Wörterbuch* im Zentrum steht und dementsprechend ihre Erwartung an den Text in der Auflösung der Unklarheiten liegt. Dennoch spricht sie dem Text nicht etwa die Intention ab, wie es Dimitri zuvor getan hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang ihre Schlussfolgerung, in der sie sich auf den Inhalt der vorangehenden Unterrichtsstunde bezieht. Die Klasse hatte sich den Film *Die Frau mit den fünf Elefanten* angesehen, worin die Übersetzerin Svetlana Geier einen Text mit einem Stück Stoff vergleicht. Vera erinnert sich daran und präsentiert dieses Wissen in ihrer Rezension: „Aus Svetlana Geiers (Russisch-Deutsch Übersetzerin) Sicht wäre dieser Text wohl ein Gewebe aus welchem man viele einzelne Fäden herausgerissen hat.“ Die Handlung ist für sie noch immer sichtbar, doch die Struktur wurde aufgelöst, so dass die Chronologie und das Ziel des Textes für die Leserin und den Leser nur schwer erkennbar sind. Sie spricht hier vor allem auf die zeitliche Ordnung des Textes, also die fehlende Stimmigkeit zwischen der Ordnung der Handlung und der Erzählung, an. (Vgl. Martinez & Scheffel 1999:

¹⁵ Caroline schreibt im Original: „Der zum Teil Unverständlichkeit des Textes.“

32 ff.) Auch für Sarah und Thomas ist die fehlende Klarheit der Struktur eine Herausforderung:

Dadurch, dass die Textabschnitte zumindest anfangs keinen Zusammenhang ergeben, ist es sehr schwierig, die ganze Geschichte zu verstehen. (Sarah, S1 T1)

Seitenlange Sätze werden von Sätzen, die zum Teil nur aus einem Wort, zum Beispiel Vater, bestehen, [abgelöst]. Viele Sachen werden zudem nur angedeutet oder unklar formuliert. Dies macht *Wörterbuch* zu einem Roman, welcher schwer zu verstehen ist. (Thomas, S1 T1)

Thomas erwähnt aber auch, dass „– positiv gesehen – der Text dadurch auch viel Interpretationsspielraum ermöglicht.“ (Ebd.) Auf diese Deutungsmöglichkeiten gehen auch andere ein. Nadja problematisiert die „Vielschichtigkeit“ des Textes (Nadja, S1 T1), Lesende müssten „bereit sein, zwischen den Zeilen zu lesen“ (ebd.), was aber zu einem „tiefgründigen und berührenden“ Lesererlebnis führe. Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die subjektive Auffassung von Klarheit ist. Was eine Schülerin positiv bewertet, entspricht der anderen überhaupt nicht. Nicht alle Schülerinnen und Schüler wollen herausgefordert werden. So suchen einige ein Buch, das ihnen „die Langeweile vom Hals schafft[t]“ (Kathrin, S1 T1, siehe auch unter „Spannung“) und erklären, wie bereits oben gezeigt, dass „[e]in Leser, der gerne eine klar strukturierte Geschichte von Anfang bis ans Ende liest, [...] dieses Buch nie zu Ende lesen [wird], da er zu viel nicht versteht“ (Paul, S1 T1) oder empfehlen das Buch Leserinnen und Lesern, „die gerne (anspruchsvollere) Texte lesen“ (Regula, S1 T1). Ursina (S1 T1) gibt zu, sie empfinde die Suche nach „subtilen“ Hinweisen auf die Handlung „mit der Zeit“ als „mühsam“. Auch die Wahl der Erzählperspektive kann zusätzliche Schwierigkeiten beim Entschlüsseln des Textes bieten, wie Sarah beschreibt:

Durch die Wahl der Sichtweise dieses Mädchens bleibt dem Leser viel unklar. Denn der Leser erfährt nur so viel, wie dieses Mädchen selber versteht. Dies kann etwas mühsam sein, weil man oft mehr Informationen möchte, als man tatsächlich erhält. (Sarah, S1 T1)

Ähnlich argumentiert auch Ines, die von den Schwierigkeiten berichtet, die Perspektive einzunehmen, da die Struktur für sie eine Übersicht verhindert. (Vgl. Ines, S1 T1)

Grundsätzlich brauche das Verständnis des Textes Zeit, beschreiben einige Schülerinnen und Schüler, bzw. Geduld, da sich die fehlenden Informationen erst im Laufe der Lektüre finden lassen. (Vgl. Regula, Dimitri, Anna, Frank, Emil, S1 T1)

Aus den Wertungsaussagen der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass sie die Lektüre von *Wörterbuch* als stark fordernd, teilweise sogar als überfordernd, einschätzen. Inhaltliche und strukturelle Klarheit lassen die Schülerinnen und Schüler einen Text als solchen schätzen und helfen, den Inhalt eines Textes zu verstehen und damit die Erwartungshaltung nach der

Auflösung der offenen Fragen in einem Text zu erfüllen. Sind Kohäsion und Kohärenz nicht erkennbar, wird der Text von den Schülerinnen und Schülern entweder als überfordernd oder als intentionslos bezeichnet. Das lässt sich mit der Attributionstheorie erklären. Die Attributionstheorie geht davon aus, dass der Mensch internale oder externale Erklärungen für eine Situation verantwortlich macht. Wird der Text nicht verstanden, würde ein Schüler, der eher internal attribuiert, das Problem sich selbst zuweisen (ich bin einfach nicht gut genug, ich weiß zu wenig), eine Schülerin, die eher external attribuiert, hingegen das gleiche Problem dem Text zuweisen (der Text ist unklar). (Vgl. Werth & Mayer 2008, 135 ff.) Das erklärt teilweise auch, weshalb fehlende Klarheit im literarischen Text nicht automatisch zu einer negativen Bewertung führt. Auch wenn nicht alle Rezensentinnen und Rezensenten bis zum Ende der Erzählung einen Sinn ausmachen, bewerten die meisten den Text dennoch aufgrund anderer Faktoren positiv. Dies lässt sich damit erklären, dass diese Schülerinnen und Schüler dem literarischen Text einen Sinn zugestehen, den sie vielleicht im Moment nicht sehen, sie attribuieren ihr Unverständnis also internal. Nur zwei Schüler sprechen dem Werk jeglichen Sinn ab und bewerten es aus diesem Grund negativ. Fast alle Schülerinnen und Schüler äußern sich zur Klarheit des Textes, was dem Kriterium eine Bedeutsamkeit zuspricht. Allerdings liegt die Häufung des Begriffsfeldes mit Sicherheit auch an der Wahl der zu bearbeitenden Lektüre. Da die Struktur von *Wörterbuch* nicht leicht zu entschlüsseln ist, ist es naheliegend, dass die daraus entstehenden Verständnisprobleme von den Schülerinnen und Schülern als „fehlende Klarheit“ beschrieben werden. Viele Aussagen, die zunächst den Inhalt des Textes bewerten, sind letztlich auch der anspruchsvollen Struktur zuzuordnen. Ob die Sinnzusprechung in anderen Werken leichter fällt, wird der Vergleich mit den anderen Rezeptionsgruppen und Werken zeigen.

5.3.2. „DER LESER WIRD BEI VIELEN FRAGEN IM UNKLAREN GELASSEN, MUSS VIELE LÜCKEN SELBST SCHLIESSEN, INDEM ER WEITERLIEST.“ (OLIVIA, S1 T2)

Die Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch* zum zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheiden sich in Hinsicht auf das Kriterium „Klarheit“ deutlich von denen des ersten Erhebungszeitpunktes. Dies ist aber nicht aus der Anzahl der Wertungen ersichtlich – beim ersten Erhebungszeitpunkt äußern sich 19 Schülerinnen und Schüler zu diesem Kriterium, beim zweiten 18 – sondern vor allem auf der Argumentationsebene.

Grundsätzlich wird dem Textanfang noch immer mangelnde Klarheit vorgeworfen, was vor allem mit der Struktur von *Wörterbuch* begründet wird. Viele Schülerinnen und Schüler beto-

nen jedoch, bis zum Schluss die losen Enden zu verknüpfen und entweder Sinn zuordnen zu können oder sogar eine Spannungssteigerung zu erfahren:

Was zu Beginn noch wenig Sinn macht, wird bis zum Ende perfekt erläutert werden. (Frank, S1 T2)

Andeutungen und scheinbar zusammenhangslose Textbausteine erschweren das Lesen vorerst. Denn mit nachfolgenden Abschnitten schliessen sich die Lücken, die Spannung steigt, dem Leser erscheinen die Worte zunehmend als Bilder des Terrors. (Anna, S1 T2)

Auch folgendes Zitat deutet in Richtung Spannungssteigerung. Dimitri bezeichnet das Entwirren der Struktur sogar als ein Spiel, was sich grundsätzlich als lustvolle Tätigkeit darstellen lässt:

Frau Erpenbeck baute ihren Text in Textbausteinen auf. Lauter längere oder kürzere Texte, die erst durch das Zusammenfügen einen Sinn ergeben. Wie in einem Puzzlespiel muss der Leser die Bausteine einander zuordnen um den Sinn zu erkennen und die Kohärenz zu verstehen. (Dimitri, S1 T2)

Nicht alle Schülerinnen und Schüler bewerten die nun entwirrte Struktur positiv. Einige bleiben bei ihrem Urteil, die Lektüre sei „mühsam“, sie vergräule Leser und könne dementsprechend auch nur einer bestimmten Leserschaft empfohlen werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. So spannend die Lektüre dadurch gemacht wird, so mühsam und verwirrend ist es, wenn veränderte Kinderlieder und Gebete in einen Text eingeflochten werden, wo dies alles der Logik willen keinen Platz hätte. (Caroline, S1 T2)

Auch hier wird die Spannungssteigerung durch die Detektivarbeit, die beim Entschlüsseln des Textes geleistet werden muss, durchaus positiv bewertet. Es bleibt die Frage, ob sämtliche Textbausteine einer Logik folgen. Mit noch mehr Vorbehalt beschreibt Ursina die Entwirrung der Struktur:

In *Wörterbuch* gibt es keine eigentliche Handlung, keine klar ersichtliche Zeitachse und die Hinweise auf das Grauen, welches sich in dem Land wohl abspielt, sind subtil. Sie zu erkennen kann deshalb mit der Zeit etwas mühsam werden. Wer also gerne Handlungsbruchstücke miteinander zu einem Ganzen zusammenfügt und bereit ist, in den oftmals wirren Gedankengängen der Erzählerin nach einer tieferen Bedeutung zu suchen, dem ist *Wörterbuch* sehr zu empfehlen. (Ursina, S1 T2)

Kathrin schreibt deutlich, der Anfang sei für viele nicht zumutbar, aber der Schluss von *Wörterbuch* biete eine überraschende Wendung, was sie positiv konnotiert:

Mit diesen Stilmitteln aber schafft sie es am Anfang, die Leser zu vergraulen. Dieser Anfang, welcher oft zusammenhangslos ist und auch im Inhalt völlig uninteressant zu sein scheint, geht über zu einer totalen Überraschung. (Kathrin, S1 T2)

Die Aussagen zum Inhalt der Bedeutungssuche haben zum zweiten Erhebungszeitpunkt unverkennbar zugenommen. Beim ersten Erhebungszeitpunkt gingen nur drei Schülerinnen und Schüler auf dieses zentrale Motiv im Text ein (Lars, Nadja, Regula). Beim zweiten Erhebungszeitpunkt sind es 17 von 20 Schülerinnen und Schülern, das heißt, alle, die sich zum Kriterium Klarheit äußern. Zur Illustration dieses Motivs ziehe ich eine Aussage von Lars heran:

Wörter und Fragmente aus Kinderliedern sind in den Roman eingeflochten. Auf den ersten Blick erscheinen diese Wörter wie aus dem Kontext gerissen. Wenn wir das Wort „Messer“ hören, denken wir ans Essen, das Mädchen denkt jedoch an das Messer als Folterinstrument. Während des Lesens bildet sich beim Leser ein Wörterbuch, mit dem er den Text entschlüsseln kann. Es wird einem klar, dass Wörter für das Mädchen nicht bloss Wörter sind, denn an ihnen hängt immer eine Erinnerung, die in ihrem Gedächtnis damit assoziiert wird. (Lars, S1 T2)

Dass diese Wortbedeutungssuche nicht nur den Leser oder die Leserin betrifft, sondern auch das Mädchen, erklärt Regula anschaulich und zeigt damit gleichzeitig, dass die späte Auflösung der Handlung genau mit diesem Phänomen zusammenhängt:

Erst am Ende der Lektüre, als sich das Mädchen seinen Wortschatz erarbeiten konnte, gelingt es ihm, das Geschehen in Worte zu fassen und so die nötigen Informationen zu liefern, die es ermöglichen, seine einzelnen Erinnerungen zu einem Ganzen zu knüpfen. (Regula, S1 T2)

Besonders interessant ist die Veränderung der Begrifflichkeit bei den Schülerinnen und Schülern. So sprechen viele der Schülerinnen und Schüler nun von der Semantik der Wörter (Emil, Frank, Hannes, Kathrin, Michael, Nadja, Olivia, Paul, Regula, Thomas, S1 T2), wie es im Unterricht behandelt wurde, während dieser Fachterminus beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht erwähnt wird. Wie bereits ein Beispiel bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt gezeigt hat, scheint es den Schülerinnen und Schülern wichtig zu sein, ihr Wissen anzuwenden. Dabei beziehen sie sich nicht nur auf unmittelbar gelernte Inhalte – wie das Beispiel zum Film von Svetlana Geier, das auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt wieder erwähnt wird (vgl. Vera, S1 T1 und T2) – sondern auch auf Wissen, das sie sich in anderen Kontexten angeeignet haben:

„Wie ein Kind denkt, ist einzig und allein eine Frage der Erziehung“ (S. 101). Ebenso lernt das Kind durch das Imitieren der Sprache der Eltern und Zuhören die Bedeutung der Wörter. Die semantische Dimension also die Übereinstimmung von Lautbild und Vorstellung ist jedoch in Jenny Erpenbecks *Wörterbuch* ähnlich durcheinander gebracht wie in René Margrittes Stilleben „Der Schlüssel der Träume“. An Hand einer fiktiven Biographie eines Mädchens, das in einem totalitären Staat aufwächst, wird das Thema der Ordnungssysteme, wie es die Erziehung und eine Diktatur auch ist, behandelt. (Michael, S1 T2)

Der größte Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt scheint in der Einschätzung der Lektüre als fordernd anstatt überfordernd zu sein. Die Struktur wurde

im Unterricht entschlüsselt. Nun wird sie von den Schülerinnen und Schülern noch immer als „verwirrend“, „schwierig“ und mit großem kognitiven Aufwand verbunden beschrieben, zudem aber als „spannend“ und „bewusst eingesetzt“ bezeichnet. Kein Schüler und keine Schülerin bezeichnet *Wörterbuch* in der zweiten Rezension als sinnlos. Hier verändert sich durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text im Unterricht zumindest ein Teil der Aussagen. Alle sprechen der Struktur Sinn zu, dieser wurde ja entschlüsselt, ob die Schülerinnen und Schüler den teilweise anstrengenden Weg dahin positiv oder negativ bewerten, bleibt individuell unterschiedlich. Die Erwartung eines Sinnzusammenhangs wurde jedenfalls erfüllt. Interessant ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Rezensionen zeigen, was sie gelernt haben. So wird der inhaltliche Aspekt, der mit der Struktur stark verbunden ist, bei der zweiten Rezension von allen Schülerinnen und Schülern, die sich zu diesem Kriterium geäußert haben, erwähnt. Einige verwenden dabei sogar die neu erlernte Begrifflichkeit. Im Unterricht Gelerntes will also gezeigt und angewendet werden.

5.3.3. „AUF DEN ERSTEN SEITEN IST UNKLAR, WAS DIE HANDLUNG IST, [...] WER SPRICHT UND WER ERZÄHLT.“ (HANNAH, S2 T1)

In den Rezensionen zu Bärfuss' *Hundert Tage* treffen fünf Schülerinnen und Schüler, also knapp die Hälfte, zum ersten Erhebungszeitpunkt Aussagen zur Klarheit des Textes, wobei sie sich meistens nur auf einen kleinen Aspekt beziehen.

Vor allem die klare Sprache Bärfuss' wird gerühmt. Sie sei klar, verständlich, leicht zu verstehen, einfach und direkt, was sich bei einer Leserin positiv auf das Lesetempo auswirkt. (Vgl. Dinesh, Hannah und Raphaela, S2 T1)

Ein stilistisches Merkmal Bärfuss', die fehlenden Anführungs- und Schlusszeichen, wirken auf einige Schülerinnen und Schüler störend und verwirrend, bzw. als ein Umstand, an den man sich erst gewöhnen muss:

Durch die fehlenden Anführungs- und Schlusszeichen wird das Folgen der Handlung dem Leser schwer gemacht und lädt nicht gerade zum Lesen ein. Da der Ich-Erzähler selten mit anderen Personen spricht und falls doch, keine direkte Rede verwendet, wartet man immer darauf, dass sich etwas Wichtiges ereignet. (Hannah, S2 T1)

Im Buch werden keine Anführungszeichen und Schlusszeichen verwendet. Dies kann am Anfang zu Verwirrung führen und gewisse Stellen müssen zweimal gelesen werden. (Raphaela, S2 T1)

Johann bewertet gerade positiv, dass das Unverständnis der politischen Hintergründe der Leserschaft nahegebracht wird, da gewisse Zusammenhänge nicht erklärt werden:

Die Lektüre versucht auch nicht den Völkermord und die politischen Hintergründe zu erklären. Aus der Sicht eines Fremden bleibt vieles unübersichtlich und unverständlich. Genau dieses Gefühl schafft dieses Werk zu vermitteln. Wir erleben die Geschehnisse hautnah und erleben die Gräueltaten und Schandtaten mit, doch die wahren Hintergründe und Zusammenhänge bleiben, sowohl für die beteiligten Entwicklungshelfer als auch für uns Leser unerklärlich. (Johann, S2 T1)

Für Hannah erschließt sich am Anfang des Romans weder dessen Erzählstruktur noch die Intention, was sie negativ beurteilt. Mit dem Fortschreiten der Lektüre nimmt sie die schwer zu durchschauende Struktur als gewollt wahr und gewöhnt sich daran:

Sehr verwirrend ist der Beginn des Romans. Auf den ersten Seiten ist unklar, was die Handlung ist, welches das zentrale Thema des Buches ist, wer spricht und wer erzählt. Und für mich persönlich auch, weshalb man das Buch lesen sollte.[...] doch mit der Zeit gewöhnte ich mich an die ungewohnte Erzählweise und erkannte, dass sie durchaus Sinn macht, wenn man in Betracht zieht, dass eine direkte Erzählweise von Person zu Person von den eigentlichen Ereignissen ablenken würde. (Hannah, S2 T1)

Hier zeigt sich, dass „Klarheit“ auch einen Aspekt kognitiver Herausforderung enthält. Es benötigt einiges an gedanklicher Leistung, um die Struktur des Romans zu entschlüsseln. Hannah gelingt dies erst nach einiger Zeit.

Anja erwähnt noch einen anderen Aspekt von Klarheit oder eher Präzision. Die „genauen und bildhaften Schilderungen des Grauens“ lösen in ihr ein Gefühl aus, dass sie „das Buch manchmal am liebsten weglegen“ möchte. (Anja, S2 T1)

Ansonsten spielt die kognitive Herausforderung für *Hundert Tage* nur eine untergeordnete Rolle. Nur ein Schüler bewertet das Werk aufgrund der verlangten Geografie-Kenntnisse negativ:

Ein anderes Problem war für mich, dass es extrem viele Städtenamen gab und manchmal ein Durcheinander hatte. Ebenfalls kamen viele verwirrende Wörter vor, die eine bestimmte Menschengruppe beschrieb, und welche man sich kaum merken konnte. Wenn mal wenig Geografie-Kenntnisse hat und sich sonst wenig in diesem Thema auskennt, wird man schnell auf Probleme stossen, wenn man probiert, sich alle Begriffe und Städte zu merken. (Dinesh, S2 T1)

Dinesh zeigt aber auch deutlich, dass ihn die geschilderten Begebnisse und die offenen Fragen zum Denken anregen. Ihm scheint durch die Lektüre bewusst geworden zu sein, dass den Falschen geholfen wird. Er findet keine Antwort auf seine Frage, weshalb dem so sei, was er vielleicht von einem literarischen Werk erwarten würde. Das Aufwerfen der Frage legt die implizite Wertung nahe, dass er sich mehr Informationen und damit mehr Klarheit gewünscht hätte. Die Wertung ist wie gesagt nur implizit, trotzdem stelle ich das Zitat als Illustration dar:

Dieses Land wird ja aber auch als Schweiz Afrikas dargestellt, warum wird aber genau diesem Land und nicht einem anderem Land in Afrika geholfen? Dies verstehe ich nicht. (Dinesh, S2 T1)

Das Kriterium „Klarheit“ spielt bei den Rezensionen zu Bärffuss’ *Hundert Tage* eine vergleichsweise weniger wichtige Rolle. Dies ist damit zu erklären, dass sich die Schülerinnen und Schüler genau richtig gefordert fühlen, also weder überfordert, sei dies durch Struktur oder Inhalt, noch unterfordert, durch eine zu einfache Sprache oder eine banale Thematik. Die Sprache ist klar und verständlich, die Thematik scheint einleuchtend und nachverfolgbar. Nur ein Schüler empfindet das geforderte geografische Wissen als zu groß. Die kleine Anzahl der Wertungsaussagen könnte aber auch darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht explizit herausgefordert wurden. Zieht man allerdings die Bewertungen der Kategorie „Bedeutsamkeit“ hinzu, zeigt sich, dass diese Erklärung zu kurz greift. Gewisse Schülerinnen und Schüler wurden durch den Roman angeregt, die Strukturen unserer Gesellschaft und insbesondere die Aufgabe der Entwicklungshilfe zu hinterfragen. So z. B. Theodor und Melanie, die beschreiben, das Bärffuss den Leserinnen und Lesern einen Spiegel vorhält, wie es im Kapitel 5.2.1.2 unter dem Aspekt Bedeutsamkeit gezeigt wurde.

5.3.4. „DASS LUKAS BÄRFUSS ALLES [...] GENAU BESCHREIBT, TRÄGT NATÜRLICH AUCH ZU DIESEM VERSTÄNDNIS BEI.“ (MARIUS, S2 T2)

Verglichen mit dem ersten Erhebungszeitpunkt verändern sich die Wertungsaussagen zum Kriterium Klarheit bei den überarbeiteten Rezensionen zu Bärffuss’ *Hundert Tage* kaum. Noch immer wird die Sprache als klar und verständlich beschrieben:

Die Sprache im Buch ist gut und klar verständlich geschrieben, dies obwohl die Sätze sehr lange und zum Teil verschachtelt sind. (Raphaella, S2 T2)

Hannah bezeichnet die Sprache sogar als Höhepunkt der Erzählung. Die Verständlichkeit spielt dabei unter anderem eine wesentliche Rolle:

Bärffuss’ Sprache ist im Gegensatz zum Inhalt des Buches unglaublich stark! Sie ist einerseits klar und verständlich, was dem Autor erlaubt, lange, verschachtelte Sätze zu schreiben. Feinde der Fremdwörter können *Hundert Tage* ohne Probleme genießen. Andererseits hat die Sprache eine so starke Präsenz, dass man auch über die teilweise plumpe Handlung hinweg sehen kann. Sie wird feiner, wenn es um Details geht, primitiver, als sich David und Agathe näher kommen und schneller, als sich die Lage zuspitzt. (Hannah, S2 T2)

Noch etwas deutlicher als beim ersten Erhebungszeitpunkt wird das Historische des Romans hervorgehoben, dessen Verständnis durch „geschichtliches Vorwissen“ erleichtert werden würde:

Insgesamt würde ich das Buch eher der männlichen Leserschaft als der weiblichen empfehlen, eine Leserschaft, die idealerweise ein gewisses geschichtliches Vorwissen hat. Dann ist man fähig, die komplexen Situationen zu verstehen und liest das Buch mit Interesse. Auch ist der Roman weniger für Actionfreaks geeignet als für Sprachinteressierte. Denn letztere kommen bestimmt auf ihre Kosten! (Ebd.)

Die historischen Ausführungen machen es allerdings nicht nur anstrengend, dem Inhalt zu folgen, sondern erschweren auch die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion. Auch dies stellt einen Aspekt von Klarheit dar. Durch den Dokumentarcharakter der Erzählung möchte die Schülerin Klarheit darüber, was wirklich passiert ist, um sich ein möglichst genaues Bild der damaligen Umstände machen zu können.

Bärfuss' langwierige politische und historische Ausführungen sind zum Teil überflüssig und zu detailreich, weshalb sie den Lesefluss verringern. Hier wird jedoch deutlich, dass der Autor für diesen Roman lange und viel recherchiert hat und sich ausführlich mit dem Thema befasst hat. Diese Tatsache wiederum erschwert dem Leser, sich klar zu werden welche Teile des Romans fiktiv sind und welche der Realität entsprechen. Ich zweifle daran, dass der Roman die absolut geeignete Form für die Aussage ist, die Bärfuss vermitteln möchte. (Melanie, S2 T2)

Nicht nur Sprache und Inhalt helfen den Schülerinnen und Schüler Klarheit über die Erzählung zu erlangen. Wie auch bei Erpenbecks *Wörterbuch* ist die Struktur wichtiges Mittel, um Klarheit oder Verwirrung auszulösen. Bärfuss' Aufbau der Erzählung wird von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich für das Verständnis der Umstände in Ruanda.

Lukas Bärfuss strukturiert diese schrecklichen Ereignisse in Ruanda sehr gut, was zur Folge hat, dass man sich den Verlauf der Geschehnisse sehr gut merken kann. Es ist so, als wäre man wirklich voll dabei, denn man lernt das Land mit David Hohl kennen und man weiss nur so viel wie er auch weiss. Diese Tatsache macht es für den Leser einfach, die Gedanken die Lukas Bärfuss hatte aufzunehmen und die Fakten klar zu gliedern. Dass Lukas Bärfuss alles sehr genau beschreibt, trägt natürlich auch zu diesem Verständnis bei. Mit diesen vielen kleinen Details wird die Landschaft aber auch die Personen anschaulich und man kann sich bestens ein Bild von Ruanda und deren Bevölkerung machen. (Marius, S2 T2)

Dabei bedeutet eine hilfreiche Struktur nicht, dass alles klar und einfach auf dem Silbertablett präsentiert wird, sondern dass Botschaften durchaus versteckt sein können, wie Raphaela beschreibt:

Lukas Bärfuss bediente sich noch einem anderen Mittel, um die Situationen und Themen des Buches besser verständlich zu machen. Er nimmt die Hauptprobleme auf und betont diese in Nebenhandlungen und teilweise versteckten Botschaften. So werden die Missstände in Ruanda auch durch versteckte Botschaften verdeutlicht. (Raphaela, S2 T2)

Die Rezensionen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunkts unterscheiden sich unwesentlich in Bezug auf das Kriterium „Klarheit“. Einzig bei den Aussagen zur Struktur ist eine Veränderung der Gewichtung zu erkennen. Während beim ersten Erhebungszeitpunkt die Struktur noch als schwer durchschaubar bezeichnet wurde, die Zeit brauche, um sich daran

zu gewöhnen, gleichzeitig aber auch emotional auf die Schülerinnen und Schüler wirke, wird sie beim zweiten Erhebungszeitpunkt als klar und verständlich beschrieben. Die Wirkung wird nicht mehr als emotionsauslösend beschrieben, sondern als förderlich für das Verständnis des Textes, auch wenn einige Botschaften versteckt geschildert werden. Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schülern ließe sich damit schließen, dass sich die Halbklassse nach der Auseinandersetzung im Unterricht vom Text genau richtig gefordert fühlt – strukturell und auch inhaltlich. Denkleistungen sind gefordert, jedoch benötigt es keine Detektivarbeit, um die Strukturen zu entschlüsseln und folglich die Handlung nachvollziehen zu können.

5.3.5. „DER ROMAN IST NICHT EINFACH ZU LESEN, DA VIELE SÄTZE SEHR LANG SIND.“ (RAPHAELA, S3 T1)

Die Schülerinnen und Schüler der dritten Stichprobe bewerten unter dem Aspekt „Klarheit“ zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* einerseits die Schilderungen und die Sprache, andererseits wird die Verständlichkeit trotz der Herausforderung durch den komplizierteren Satzbau betont. Alle Schülerinnen und Schüler beziehen sich in irgendeiner Weise auf die „Klarheit“, was diese zu einem der meistgenannten Kriterien bei *Tauben fliegen auf* werden lässt.

Bei der Analyse zeigt sich, dass die Begriffe „klar“, „deutlich“ und „ausführlich“ an sich schon eine positive Wertzuschreibung beinhalten, die keiner weiteren Ausführung bedarf:

Sie [Nadj Abonji, Anm. V. P.] schildert klar und deutlich, wie sich Ildiko fühlt und wie sie ausgeschlossen wird von der Schweizer Gesellschaft. (Murad, S3 T1)

Die Begegnungen mit dem Flüchtling werden ebenfalls, wie der grösste Teil des Buches sehr ausführlich und genau beschrieben. (Larissa, S3 T1)

Ähnlich äußert sich auch Simon (S3 T1), der von Nadj Abonjis „präzise[r]“ Schilderung der Einwandererthematik spricht. „Klar“ und „deutlich“ muss also nicht nur eindeutig sein, sondern kann auch im Sinne von „real“ verstanden werden. Simon kennt die Situation der Protagonistin aus eigener Erfahrung und vergleicht deren Erlebnisse mit seinen. Dabei muss das Kriterium „Klarheit“, im Sinne von Explizitheit oder Realitätsnähe, nicht in allen Fällen als positiv bewertet, sondern kann im Sinne von von Heydebrand & Winko (1999) als Maßstab angesehen werden, der auch negative Aspekte beinhaltet. So beschreibt Murad diese Direktheit zunächst als „brutal“, konnotiert die Brutalität dann aber positiv, da sie der Realität entspricht:

Sie schreibt in diesem Roman in einer sehr direkten Sprache, teils brutalen Sprache. Einfach gesagt: Sie schildert die Situation, so wie sie ist. (Murad, S3 T1)

Das folgende Zitat von Kim könnte man auch unter dem Aspekt „Bedeutsamkeit“ sehen, da es illustriert, wie die Schülerin den Umzug in die Schweiz als Versuch der Eltern, den Kindern mehr zu bieten, als sie hatten, interpretiert, obwohl dies nicht explizit erwähnt wird.

Die Autorin legt die Geschichte, der liebevollen Eltern, die ihren Kindern eine bessere Zukunft bieten wollen, und der Kinder, die mit subtilen Erlebnissen umgehen müssen, in halbseitigen, verstrickten Sätzen dar. Doch trotz dessen ist alles gut verständlich. (Kim, S3 T1)

Dieses Weiterdenken erscheint mir erwähnenswert, um zu zeigen, dass Denkangebote und Verständlichkeit für die Schülerinnen und Schüler keine Gegensätze sein müssen. Anders gesagt, eine anachrone Struktur erschwert es den Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt, zwischen den Zeilen zu lesen:

Es zeigt sich allgemein, dass die Klarheit der formalen Textaspekte für die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von *Tauben fliegen auf* kaum relevant ist. Zwar wird auf die langen und verschachtelten Sätze der Autorin eingegangen, diese scheinen aber für die meisten der Schülerinnen und Schüler der Verständlichkeit keinen Abbruch zu tun:

Auch wenn Nadj Abonji in extrem langen Sätzen schreibt – und ja ich habe bereits gesagt, dass es mit Leichtigkeit geschrieben ist – so ist es trotzdem einfach der Geschichte zu folgen. (Sarina, S3 T1)

Nur wenige empfinden es schwierig, die langen Sätze zu lesen. Die meisten benötigen gemäß ihrer Schilderung Zeit, um sich an den Rhythmus zu gewöhnen und vielleicht auch das Verlangen aufzugeben, immer gleich Klarheit haben zu wollen:

Pro Seite sind durchschnittlich etwa zwei Sätze geschrieben. Wer ständig nach korrektem Satzbau sucht, wird dadurch enttäuscht, dass er ein enormes Wirrwarr aus Nebensätzen findet. Um das Buch genießen zu können, muss man sich dem Fluss der Sprache hingeben, sich von einigen Rastern lösen und die einzelnen Teilaussagen und Nebensätze im Moment lesen. (Lisa, S3 T1, vgl. auch Ricarda, S3 T1 und Alice, S3 T1)

Auffällig scheinen auch die Rückblenden zu sein, die den Text durchziehen, eine kognitive Leistung erfordern und als verwirrend bezeichnet werden:

Zum Teil zieht sich aber die Beschreibung ein bisschen in die Länge und durch die ständigen Rückblenden kann es sehr verwirrend für den Leser sein. (Larissa, S3 T1)

Der Text *Tauben fliegen auf* von Nadj Abonji ist für die Schülerinnen und Schüler vor allem sprachlich herausfordernd: Die Sätze sind lang und verschachtelt. Diese Feststellung machen fast alle Schülerinnen und Schüler. Dennoch scheinen die meisten gut damit zu Recht zu kommen und stören sich nicht weiter am herausfordernden Satzbau. Eher anspruchsvoll wird die anachrone Struktur des Texts beurteilt. Eine Schülerin empfinden die Rückblenden als verwirrend. Grundsätzlich können die Schülerinnen und Schüler dem Text laut ihren Anga-

ben jedoch leicht folgen. Eine fordernde Struktur bedeutet also nicht sofort mangelnde Klarheit. Zusätzlich bewerten die Schülerinnen und Schüler aber nicht nur die Struktur und Sprache als klar oder eben weniger klar, sondern auch die Schilderung der Ereignisse als realitätsnah und dementsprechend unverblümt und eindeutig. Aus den Rezensionen ist nicht zu lesen, dass der Text polyvalent aufgefasst wird. Es scheint, als sind sich die Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen Lesart sicher.

5.3.6. „[NADJ] ABONJI LEGT DIE GESCHICHTE [...] IN HALBSEITIGEN, VERSCHACHELTELTEN SÄTZEN DAR. DOCH DIES HINDERT DEN LESER KEINESWEGS AM VERSTÄNDNIS.“ (KIM, S3 T2)

Zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt finden sich in den Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* keine wesentlichen Veränderungen zum Kriterium Klarheit. Zwar nehmen die effektiven Wertungsäußerungen sogar eher zu, dabei handelt es sich vor allem aber um Verbindungsversuche zwischen Struktur und Inhalt, die ich im Kapitel 5.7. genauer beleuchten werde. Noch immer werden die Sätze als lang und verschachtelt bezeichnet, die Zeit benötigen, um sich daran zu gewöhnen. Ricarda beschreibt diesen Gewöhnungsprozess dennoch als lohnenswert:

Der Roman ist nicht einfach zu lesen, da viele Sätze sehr lang sind. Es braucht Zeit um sich an den Rhythmus und den Schwung des Buches zu gewöhnen. Wenn man jedoch mal drin ist, will man nicht aufhören zu lesen. (Ricarda, S3 T2)

Auch die anderen Schülerinnen und Schüler bleiben bei ihrer Meinung, dass der Text trotz der eher anspruchsvollen formalen Struktur gut verständlich ist. Das lässt vermuten, dass die Struktur tatsächlich auch nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text augenfällig bleibt – so deutlich, dass in sieben Rezensionen darauf eingegangen wird – trotzdem aber die Verständlichkeit des Inhalts nicht tangiert.

Wie auch bei der ungeleiteten Erstrezension sprechen die Schülerinnen und Schüler nicht nur von der strukturellen Klarheit, sondern betonen auch die „eindrückliche“ Beschreibung von Gefühlen (vgl. Simon, S3 T2), einerseits der Protagonisten, andererseits der Stimmung, die einen selbst in „ein [...] ungarisches Fest“ eintauchen lassen (vgl. Alice, S3 T2). Klarheit wird in diesem Falle, wie bereits zuvor erwähnt, im Sinne einer Genauigkeit oder Eindeutigkeit verstanden.

Die Wertungsaussagen zu *Tauben fliegen auf* verändern sich bezüglich des Kriteriums Klarheit zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt nicht. Es sind nach wie vor

alle Schülerinnen und Schüler, die sich dazu äußern und dabei zwei Aspekte ansprechen: einerseits die strukturelle Herausforderung, die jedoch der Verständlichkeit des Inhalts keinen Abbruch tut und die Explizitheit gewisser Darstellungen, insbesondere der Emotionen der Protagonisten.

5.3.7. ZWISCHENFAZIT: WAS MACHT EINEN TEXT VERSTÄNDLICH?

Aufgrund der Kategoriengröße kommt der „Klarheit“ des literarischen Textes eine relative Wichtigkeit zu. Dabei ist zu beachten, dass in den Rezensionen der Schülerinnen und Schüler keine Aussagen zur Relevanz des Kriteriums gemacht werden. Überdies erwähnen viele Schülerinnen und Schüler die „Klarheit“ des Inhalts oder der Struktur. Die effektiven Wertungsaussagen fallen deutlich geringer aus als es z. B. bei der „Spannung“, beim „Perspektivenwechsel“ sowie den „emotionalen Reaktionen“. Aus diesem Grund verzichte an dieser Stelle auf eine tabellarische Darstellung, da sie nicht zur Klärung des Gegenstandes beiträgt.

Was macht aber einen literarischen Text für die Schülerinnen und Schüler verständlich und wie wirkt sich „Klarheit“ auf die Wertung des Textes im Gesamten aus? Analysiert man die im Rahmen dieser Studie entstandenen Rezensionen, erkennt man schnell, dass die Verschiedenheit der Texte keine Pauschalaussagen zulässt. Die Verständlichkeit scheint für alle Probandinnen und Probanden relevant zu sein. Ob ein Text verständlich ist und wie sich das auf die Wertung des Textes auswirkt, unterscheidet sich von Werk zu Werk sowie von Person zu Person. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass insbesondere *Wörterbuch* und *Tauben fliegen auf* als formal anspruchsvoll bezeichnet werden. Beide Texte zeichnen sich durch eine anachrone Struktur aus, wobei dies bei *Wörterbuch* durch den collageartigen Aufbau mit zerstückelten Kinderliedern und Sprüchen, die in den Text gewebt werden und durch die teilweise „falsche“ Zuordnung von Signifié und Signifiant¹⁶ einzelner Begriffe, zusätzlich verstärkt wird. So verwundert es nicht, dass die Rückblenden in *Tauben fliegen auf* seltener im Hinblick auf die Verständlichkeit bewertet werden, während bei der Erstrezension zu *Wörterbuch* die Struktur von vielen Schülerinnen und Schüler als deutlich hindernd für das Textverständnis bezeichnet wird. Das hängt meines Erachtens vor allem damit zusammen, dass erst gegen Ende des Textes viele Fragen geklärt und die „falschen“ semantischen

¹⁶ In *Wörterbuch* erfährt die Protagonistin, dass sie von ihren vermeintlichen Eltern angelogen wurde und viele Dinge gar nicht das sind, wofür sie sie gehalten hat. So muss sie ihr Verständnis von Wörtern, Begriffen und Dingen neu aufbauen, was mit der verschachtelten, collageartigen und zunächst undurchsichtigen Struktur des Textes auch auf der formalen Ebene des Textes gezeigt wird.

Konzeptionen der Begriffe aufgedeckt werden. Viele der intertextuellen Bezüge ordnen die Lesenden gar nicht zu. Die Schülerinnen und Schüler verstehen den Text aber auch ohne diese Zuordnungen. Es verlangt jedoch Durchhaltevermögen, bis zum Ende dabei zu bleiben und so die Auflösung vieler Unklarheiten zu erfahren. Erst auf den letzten Seiten wird den Lesenden erklärt, was sich hinter den Andeutungen, Unklarheiten und Lügen versteckt. Die strukturellen Unterschiede führen dazu, dass bei *Wörterbuch* die Struktur deutlich negativer bewertet wird als bei *Tauben fliegen auf*. Einfache Rückblenden scheinen das Gesamturteil des Textes nicht zu beeinflussen. Erst eine undurchsichtige Struktur – wie sie bei *Wörterbuch* bis zur Auflösung ersichtlich ist – bringt Einzelne zu dem Urteil, es fehle gesamthaft eine Intention oder sie seien mit dem Text überfordert. Je nachdem, ob sie die Unverständlichkeit external oder internal attribuieren, wie ich bereits unter 5.3.1. dargestellt habe.

Auch Bärffuss' Text lässt sich als eine einzige Rückblende lesen, die Rahmenerzählung spielt einige Jahre nach dem Krieg, die Haupthandlung wird jedoch chronologisch erzählt. Dies hat zur Folge, dass die Probandinnen und Probanden die Struktur des Textes nicht thematisieren. Einzelne gehen auf offene Fragen der Rahmenhandlung ein, der Großteil erwähnt sie aber nicht, da sie das Verständnis der Haupthandlung nicht zu beeinflussen scheint.

Neben der zeitlichen Ordnung des Textes erwähnen die Schülerinnen und Schüler die Syntax. Lange Sätze scheinen einige zumindest am Anfang der Lektüre zu verwirren, ebenso fehlende Redemarkierungen oder Ellipsen. Daraus ließe sich schließen, dass alles, was den Normvorstellungen der Schülerinnen und Schülern widerspreche, von ihnen angesprochen werde. Dabei sind die Maßstäbe, was Normalität entspricht, individuell verschieden. Was einige als großartig bezeichnen, empfinden andere als mühsam. Die Analyse zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Einzelaussagen größer sind als die Gemeinsamkeiten innerhalb der drei Erhebungsgruppen. Tendenziell gehe ich davon aus, dass längere, verschachtelte Sätze die Klarheit der Aussage beeinträchtigen, nicht aber zerstören.

Das lässt eine Annäherung an zwei Antworten auf die Frage, was Texte verständlich macht, zu: Je weniger stimmig die Ordnung der Geschichte mit der Ordnung der Handlung ist, desto schwieriger ist das Textverständnis. Je kürzer und prägnanter die Sätze sind, desto einfacher ist der Sinn des Inhaltes zu entschlüsseln. Eine anspruchsvollere Struktur scheint aber gleichzeitig die Auseinandersetzung mit Literatur zu verstärken. So finden sich auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt bei den Rezensionen zu Erpenbeck und zu Nadj Abonji deutlich mehr Aussagen zur Struktur und zur Sprache als bei den Rezensionen zu Bärffuss. Eine qualitative Studie lässt keine Aussagen zur Wirksamkeit von Unterricht zu. Es zeigt sich aber, dass nach

der Auseinandersetzung mit der Struktur bei *Wörterbuch* tendenziell positivere Rezensionen geschrieben werden. Was einige Schüler beim ersten Erhebungszeitpunkt noch sinnleer empfinden und den Text daraufhin negativ beurteilen, wird beim zweiten Erhebungszeitpunkt als intentional bezeichnet und dementsprechend honoriert.

Ein weiterer Aspekt von Klarheit betrifft die Genauigkeit, mit der Inhalte, Stimmungen, Personen, Orte etc. beschrieben werden. Klare Beschreibungen erleichtern eine Perspektivenübernahme. Dies fördert gleichzeitig das Verständnis des Textes, da es ihn nachvollziehbar macht, wie ich im folgenden Kapitel zeigen werde. Die Schülerinnen und Schüler schätzen genaue Schilderungen und honorieren inhaltliche Klarheit. Deren Fehlen kann jedoch positiv konnotiert werden, wenn es Gefühle auslöst, wie es eine Schülerin in ihrer Rezension zu *Wörterbuch* beschreibt.

In allen drei Untersuchungsgruppen haben sich die Schülerinnen und Schüler zur inhaltlichen Klarheit geäußert, beim zweiten Erhebungszeitpunkt in allen Fällen positiv. Das lässt sich damit erklären, dass alle Texte, auch der strukturell anspruchsvolle von Erpenbeck, grundsätzlich eine Lesart zulassen und nicht – von Feinheiten abgesehen – polyvalent sind. Das heißt, jede Schülerin, jeder Schüler hat am Schluss ein Verständnis der Handlung, das sich mit den anderen der Untersuchungsgruppe mehr oder weniger deckt. Dementsprechend kommt es zu keinen Dissonanzen innerhalb der Gruppe, Verständnisschwierigkeiten lassen sich relativ einfach ausmerzen, über kleinere Unstimmigkeiten kann hinweggesehen werden.

Als Schlussfolgerung lässt sich konstatieren, dass bei der Rezeption von Bärfuss und Nadj Abonji die Schülerinnen und Schüler schon bei der ungeleiteten Erstrezeption sowohl strukturelle als auch inhaltliche Klarheit wahrgenommen haben. Der Austausch in der Klasse hat kleinere Ungewissheiten beseitigt. Dabei ist anzumerken, dass es nicht darum geht, ob die Schülerinnen und Schüler alles verstanden haben, sondern, ob die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass der Text verständlich ist, bzw. sie ihn verstanden haben. Dies lässt sich bei der zweiten und dritten Stichprobe bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt nachweisen. Bei Erpenbecks *Wörterbuch* hingegen bestehen bei der Erstrezeption trotz der Auflösung am Schluss Unklarheiten. Viele davon ließen sich im Unterricht beseitigen, worauf gesamthafte negative Wertungen aufgrund der anspruchsvollen Struktur, die auch bei mehrmaligem Lesen als verwirrend bezeichnet wurde, bei der überarbeiteten Rezension ausblieben.

5.4. Perspektivenwechsel

Neben der Spannung identifizieren Kreidler und Kreidler (1980) die Identifikation als einen von zwei wichtigen Faktoren für die Lust oder auch das Interesse an Kunst bzw. Literatur. Gemäß der Befragung im Rahmen meiner Vorstudie¹⁷ ist es auch für Schülerinnen und Schüler auf Gymnasialstufe wichtig, sich mit den Figuren eines Textes identifizieren, bzw. sich in den Text einfühlen zu können. So nennen neun von 22 Schülerinnen und Schüler diesen Punkt als relevant für ihr Verständnis von „guter“ Literatur.

Was ist unter „Identifikation“ zu verstehen? Spinner zeigt 1987 in seiner Aufstellung zur Entwicklung der Interpretationsfähigkeit im Schulalter für die Sekundarstufe II zwei wichtige Bereiche, die der Identifikation im weitesten Sinne zuzurechnen sind: (1) den „Einblick in die Vorstellungen, die einzelne Figuren von den Vorstellungen anderer Figuren haben“ und (2) das „Interesse für innerpsychische Konflikte“ (Spinner 1987, in: Spinner 2006: 63).

Das Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft definiert den Begriff Identifikation als „sich Hinein-Versetzen in eine literarische Figur oder ein literarisch dargestelltes Handlungsgeschehen“ (Fricke 2003: 116 ff.). Trotz dieser scheinbar klaren Definition wurden und werden unter dem Begriff Identifikation unterschiedliche Konzepte verstanden – dies sowohl im Alltagsverständnis als auch in den Kulturwissenschaften und der Psychologie. Tragend sind dabei folgende Auffassungen von Identifikation: das Verständnis von Identifikation (1) im Sinne einer völligen Einfühlung oder Immersion, (2) im Sinne eines Mitfühlens, also einer emotionalen Identifikation, seltener (3) im Sinne eines (rein) kognitiven Nachvollziehens und immer verbreiteter (4) eine Kombination von mehreren. Dabei sind in den Literaturwissenschaften vor allem die Idee der ‚Immersion‘ und die Idee der ‚Identifikation als emotionale Involviertheit‘ verbreitet. Das führt dazu, dass Identifikation in der Literaturdidaktik negativ bewertet werden kann. So schreibt Spinner (2008: 90): „Bezogen auf das Verstehen von literarischen Figuren bedeutet Alterität auch, dass man Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen sucht, die nicht mit den eigenen, vertrauten übereinstimmen. Ein solches Fremdverstehen ist komplementär zur subjektiv-identifikatorischen Lektüre.“ Eine Ausweitung des Begriffs ist dementsprechend unumgänglich. Identifikation heißt nicht nur, Bekanntes in den Figuren zu sehen, sondern kann im Sinne eines Perspektivenwechsels wie zuvor genannt auch ein sich in Fremdes Eindenken bedeuten. Im Folgenden werde ich deshalb Identifikation im Sinne von

¹⁷ Die Befragung war Teil meiner Vorstudie, die ich im vorherigen Kapitel kurz beschreibe.

„Perspektivenwechsel“¹⁸ in Anlehnung an die Definition von Neuf (1997: 13) verwenden. Ich unterscheide zwischen Immersion (Miterleben), Kognition (Erkennen) und Empathie (Mitfühlen) und versammle diese drei Aspekte unter dem Begriff Perspektivenwechsel:

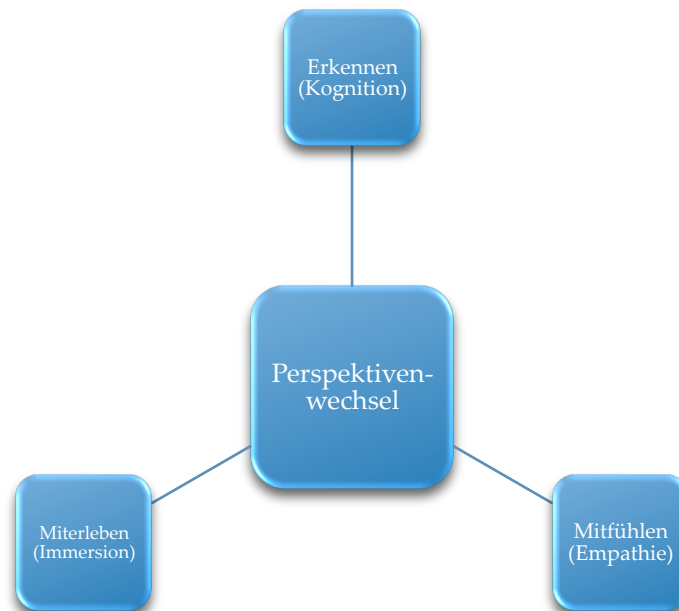


Abb. 3: Systematisierung des Perspektivenwechsels. Eigene Darstellung.

Den Begriff des Perspektivenwechsels verwenden auch von Heydebrand/Winko (1996: 127) in ihrer Wertungstheorie und verstehen ihn als ein „spielerische[s] Einlassen auf andere Perspektiven“. Aus ihrer Arbeit geht nicht hervor, ob sie dabei eine rein kognitive oder auch eine emotionale Komponente berücksichtigen. Es ist anzunehmen, dass sie sich mit dem Begriff Perspektivenwechsel vom Immersionsbegriff distanzieren wollten und dementsprechend beide Seiten, die affektive und kognitive, in ihrer Definition enthalten sind.

Für Iser gehört zur Faszination des Rezeptionsprozesses das Auffüllen von Leerstellen oder, wie er es nennt, ‚Unbestimmtheitsstellen‘ mit eigenen Bildern. (1994) Damit beteiligt sich die oder der Lesende direkt am Textgeschehen, gestaltet dieses also mit. Iser zeigt damit einen

¹⁸ Es ist bei dieser Begrifflichkeit wichtig, zwischen Perspektivenwechsel und den verschiedenen Perspektiven als Ausdruck unterschiedlicher Fokalisierung im Sinne der Erzählperspektive zu unterscheiden. Der Perspektivenwechsel gehört zu einer konsequent konstruktivistischen Sicht von literarischer Rezeption. Die Leserin oder der Leser konstruieren aufgrund ihres Wissens und ihres Hintergrundes die Bedeutung von Literatur, dabei können unterschiedliche Leserinnen und Leser die gleichen Situationen im Text verschieden interpretieren oder in diesem Falle sich unterschiedlich stark einbringen. Sie können also Situationen erkennen, sie können mit den Figuren mitfühlen und/oder Szenen miterleben. Fokalisierung hingegen bezieht sich auf die Perspektive, welche vom Text dargestellt wird, also auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Erzählstruktur, im Sinne von unterschiedlichen Erzählfiguren. Auf die genauere Erklärung von Fokalisierung verzichte ich innerhalb dieser Arbeit. Sie kann in verschiedenen erzähltheoretischen Werken nachgelesen werden, zum Beispiel bei Genette (1998).

wichtigen Punkt der sogenannten „Identifikation“. Wir machen uns als Leserin und Leser ein Bild des literarischen Textes, das unserer Welt, unserer Vorstellung entspricht und demnach werden wir Teil des literarischen Textes oder der literarische Text wird Teil von uns. Wir identifizieren uns mit dem Text oder identifizieren den Text mit uns selbst. Dennoch können wir in diesem Moment entscheiden, was wahr ist und was nicht oder was eine reine Vorstellung ist und was die Realität. Wir erarbeiten uns aktiv ein Bild von der Textwelt, die weit mehr als bloße Emotionen umfasst.

Gerrig nennt den von Iser beschriebenen Rezeptionsprozess „performing the narrative“. (Gerrig 1993: 2 und 17-24) Er betont damit den aktiven (und damit auch kognitiven Aspekt) des Rezeptionsprozesses, unterscheidet ihn aber deutlich vom vorher genannten „losing myself“, also dem transportiert werden, dem Eintauchen, Versinken, einer Vorstellung, die der Immersion entspricht.¹⁹ Der Rezeptionsprozess besteht laut ihm aus einer Kombination beider Elemente, einer kognitiven Performance und einem sich verlierenden Eintauchen.²⁰ Für Gerrig ist der performative Anteil der Textverarbeitung mehr als ein Auffüllen von Leerstellen mit Bildern. Er verweist auf den sprachwissenschaftlichen Begriff der Inferenzen (Ableitungen, Rückschlüsse), also der Ergänzung oder Erweiterung der semantischen Repräsentation eines Textes. (Bußmann 1990: 335) Obwohl jede Leserin, jeder Leser eine leicht andere Version einer narrativen Welt erlebt, sind gewisse Ähnlichkeiten auszumachen. (Gerrig 1993: 65) Das bedeutet, Menschen, mit einer ähnlichen Vorbildung und einem entsprechend ähnlichen Weltwissen entwickeln ähnliche Inferenzen, bzw. die Auswahl der möglichen Inferenzen wird bei hoher Übereinstimmung des Weltwissens kleiner. (Ebd.: 63) Dies liegt daran, dass sie eine ähnliche Vorstellung von Kausalitäten besitzen. (Ebd.: 56 ff.)

5.4.1. „ICH KONNTE MICH EINFACH NICHT IDENTIFIZIEREN.“ (HANNES, S1 T1)

In der Stichprobe 1 zeigen sich deutliche Unterschiede in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler, ob sie die Perspektive von Figuren bei der Lektüre von Erpenbecks *Wörterbuch* übernahmen, sich in den Text einfühlten oder nicht. Während einige besonders die auktoriale Erzählperspektive als für einen Perspektivenwechsel förderlich bezeichnen, äußern sich andere dazu, sich weder kognitiv noch emotional in die Hauptfigur versetzen zu können, was ihre Wertung beeinflusst.

¹⁹ Siehe oben.

²⁰ Ähnlich argumentieren auch Bertschi-Kaufmann (2008), die von einer kognitiven und emotionalen Reaktion auf den Text ausgeht und Sutrop (2000), die den kognitiven Aspekt der Lektüre ebenfalls betont.

Emil versteht den Perspektivenwechsel als Grundvoraussetzung, um den Wert von Erpenbecks *Wörterbuch* überhaupt zu erkennen:

Ein äusserst interessanter Roman, in den man sich zuerst einfühlen muss, um zu verstehen, worin der eigentliche Wert des Textes liegt. (Emil, S1 T1)

Er geht des Weiteren in seiner Rezension jedoch weder auf in ihm ausgelöste Gefühle noch auf einen Perspektivenwechsel im Sinne von „Identifikation“ ein. Es scheint, als ob er mit dem Terminus „Einführung“ vor allem einen kognitiven Perspektivenwechsel benennt, bzw., dass die Leserin oder der Leser sich auf den Text und dessen Besonderheiten einlassen müssen. Diese Annahme lässt sich damit begründen, dass nicht inhaltliche Besonderheiten von Emil ins Zentrum gerückt werden – vor allem jedoch der „Schreibstil“ Erpenbecks:

Schon am Romanbeginn ist der eigene, jedoch unübliche Textaufbau zu erkennen. „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?“ (S. 9, *Wörterbuch*) Kurze, präzise Fragen, welche nach konkreten Antworten schreien, aber erst mit dem Textverständnis beantwortet werden können. Dabei sind die erwähnten Organe nicht das Einzige, welches fremd scheint. Die kontinuierlich eingesetzten Satzfragmente, die auf den ersten Blick nicht ins Muster passen, dann wieder Sätze, die sich über eine ganze Seite erstrecken. Zusammengefasst: Gegensätze, die aneinander gereiht sind. (Ebd.)

Hannes hingegen gelingt der Perspektivenwechsel nach seinen Angaben nicht: „Der Roman zog an mir vorbei. Er liess mich kalt. Ich konnte mich einfach nicht identifizieren mit der Hauptfigur [...]“. (Hannes, S1 T1)

Dies liegt seines Erachtens vor allem daran, dass er den „Sinn“ des Textes bzw. die Absicht der Autorin nicht erkenne und ihm dadurch auch kein rein kognitiver Perspektivenwechsel gelinge. Diese beiden Aspekte – die misslungene Identifikation und der fehlende Sinn – lassen ihn den Text insgesamt sehr negativ beurteilen. Nicht einmal der „andere, neue Stil“ (ebd.) kann diesen beiden Punkten entgegenhalten. So schließt er seine Rezension mit den Worten: „Aber für mich war es ein Griff in die falsche Stilkiste“. (Ebd.)

In der hier vorgestellten Studie spielte die Erzählinstanz für den Perspektivenwechsel eine Rolle. Sieben Schülerinnen und Schüler bestätigen oder verwerfen bei ihrer Rezension zu Erpenbecks Text explizit einen Perspektivenwechsel. Bei sechs Rezensionen wurden Äußerungen getätigt, die den Perspektivenwechsel in einen Zusammenhang mit der Erzählfigur brachten. Die Schülerinnen und Schüler gaben ihrem Mitgefühl mit der Protagonistin Ausdruck, äußerten sich zu ihrer emotionalen Involvierung in die Erzählung und werteten dies positiv:

[Durch d]ie Wahl der Erzählerin – ein[em] junge[n], vorerst ahnungslose[n] Mädchen – ist ideal zu spüren, wie die Welt, das ihr vertraute Vokabular, von Menschen zerstört wird[. D]ies regt zum Denken an. (Anna, S1 T1)²¹

Besonders gefiel mir die persönlich gewählte Erzählperspektive, welche die Erlebnisse und Gedanken des Mädchens gefühlsmässig sehr gut zeigt. (Regula, S1 T1)

Olivia bewertet die Erzählperspektive von *Wörterbuch* nicht, sie zeigt aber, dass sie die Perspektive der Hauptfigur einnimmt. Neben Bruno ist sie die einzige der Gruppe, die den Wechsel der Erzählperspektive erwähnt und die einzige überhaupt, die ihn begründet:

Ihre „Adoptiveltern“ werden verurteilt und erhalten Haftstrafen, doch der namenlosen Erzählerin gelingt es nicht, sich von ihnen zu lösen, sie bleibt in ihrem Haus und wartet auf die Rückkehr ihrer kriminellen „Eltern“. Dabei verliert sie sich selbst immer stärker, was der in der dritten Person geschriebene Epilog zeigt. (Olivia, S1 T1)

Nadja gibt ihrer starken Einfühlung in die Erzählung Ausdruck, insofern sie sich Gedanken zu ihrer Biografie, verglichen mit der Ich-Erzählung, macht und leitet mit einer Frage dazu ihre Rezension ein:

Wie würde ein Tagebuch aus Ihrer Kinder- und Jugendzeit aussehen? Würden Sie über Ihren ersten Schultag, die erste Prüfung, über erste Begegnungen mit Gleichaltrigen schreiben? Würden sie von Ihrer ersten „grossen“ Liebe und dem darauf folgenden Liebeskummer sprechen? Die deutsche Autorin Jenny Erpenbeck lässt in ihrem 2007 publizierten Roman *Wörterbuch* eine 17-Jährige ihre Kindheit und Jugend erzählen. Doch dies weitaus weniger banal als in einem simplen Tagebuch. (Nadja, S1 T1)

Auch andere Schülerinnen und Schüler zeigen einen Perspektivenwechsel, verzichten jedoch auf eine explizite Wertung des Textes im Zusammenhang damit, weshalb ich ihre Aussagen nicht als Beispiele verwende.

Gabriel zeigt einen Zusammenhang zwischen Erzählfigur und Perspektivenwechsel auf, der sich negativ auf seine Rezension auswertet. Er fühlt sich durch die gewählte Erzählperspektive („der Text ist wie aus der Sicht eines Kindes geschrieben“) unterfordert, wie das Zitat, das an anderer Stelle bereits verwandt wurde, zeigt:

Der Text ist wie aus der Sicht eines Kindes geschrieben, die Autorin vermittelt dem Leser teilweise Weisheiten, die nur ein Kind interessant finden kann. Kuchen steckt man sich in den Mund, von dort aus geht's in den Bauch, danach kommt es unten wieder raus. Dieser Satz ist ein Beispiel für eine Erkenntnis, welche vermittelt wird. So etwas muss ich in einem Buch nicht lesen, da es weder die Handlung vorantreibt noch interessant ist. (Gabriel, S1 T1)

²¹ Der Satz ist im Original grammatisch und semantisch nicht korrekt und musste von mir stärker als andere Aussagen angepasst werden. Das Original lautet folgendermaßen: „Die Wahl der Erzählerin – ein junges, vorerst ahnungsloses Mädchen – ist ideal zu spüren, wie die Welt, das ihr vertraute Vokabular, von Menschen zerstört wird, regt zum Denken an.“

Seine Aussage lässt die Vermutung zu, dass für ihn die Identifikation mit der Hauptfigur sicherlich von deren Alter und vielleicht auch von deren Geschlecht abhängt. In ein (weibliches) Kind möchte er sich nicht hineindenken. Wie oben dargestellt, schreibt auch Hannes, dass er sich nicht mit der Hauptfigur identifizieren kann. Viele Schülerinnen schreiben jedoch, wie gut ihnen die Identifikation mit dem Mädchen gelang oder wie interessant sie die Perspektive fanden. Das führt zu der Annahme, dass das Geschlecht und das Alter der Hauptfigur in einem literarischen Text bei einigen Schülerinnen und Schülern mit ihrem eigenen Alter und Geschlecht zumindest teilweise decken müssen, damit ein Perspektivenwechsel vollzogen wird.

Neben der Feststellung, dass die Distanz zur Figur einen Perspektivenwechsel erschwere, äußern einige Schülerinnen und Schüler, dass die Struktur des Textes einen Perspektivenwechsel beeinträchtigt:

Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass die Gedanken des Mädchens sehr brüchig sind und auch so wiedergegeben werden. Der Leser kann sich somit nur schwer ein Bild im Kopf machen über die Situation. (Ines, S1 T1)

Nur zwischen den Zeilen merkt der Leser, wie das Mädchen leidet, hier jedoch umso deutlicher. (Regula, S1 T1)

Einige Schüler erwähnen, dass für eine Identifikation mit der Hauptfigur für sie eine möglichst große Übereinstimmung mit ihrer eigenen Person wichtig sei, in einem Fall wird explizit das Alter genannt. Es ist anzunehmen, dass auch das Geschlecht eine Rolle spielen könnte, Hinweise dazu bieten die Rezensionen der Schülerinnen und Schüler allerdings nicht. Vielen Rezensentinnen und Rezensenten scheint eine Identifikation wichtig zu sein, dennoch erwähnen nur sieben Schülerinnen und Schüler ein Phänomen, das sich mit dem Begriff Perspektivenwechsel beschreiben lässt – sei dies als Identifikation oder darin, sich ein Bild von der Welt der Protagonistin machen zu können. Für den größten Teil der Gruppe scheint der Perspektivenwechsel nicht erwähnenswert zu sein. Eine Mutmaßung wäre, dass bei vielen Schülerinnen und Schüler ein vollzogener kognitiver Perspektivenwechsel nicht erwähnenswert ist. Die genauere Betrachtung der Interpretationen der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass sich die meisten in den Text und die Situation der Protagonistin eingefühlt zu haben scheinen.

5.4.2. „DER LESER WIRD DADURCH REGELRECHT INS BUCH HINEINGESOGEN [...]“ (BRUNO, S1 T2)

In den Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch*, die zum 2. Erhebungszeitpunkt geschrieben wurden, sind keine wesentlichen Änderungen zum Wertungskriterium des Perspektivenwechsels nachzuweisen, einzig die Häufigkeit nimmt noch mehr ab, was sicherlich damit zusammenhängt, dass die Hinweise auf die Unmöglichkeit einer Identifikation abgenommen haben. Interessant ist jedoch, dass einige Aspekte, die auf einen vollzogenen Perspektivenwechsel deuten, in erster Linie aber das Kriterium „Bedeutsamkeit“ bewerten. So erklärt Olivia:

Immer wieder ergeben sich durch Kinderlieder, Zaubersprüche oder Abzählverse, welche auseinander geschnitten und teilweise verändert wieder zusammengefügt werden, Bruchlinien, die den Inhalt des Romans zwar unverständlicher, die psychische Lage des Mädchens aber deutlicher aufzeigen. (Olivia, S1 T2)

und auch Gabriel bewertet die Darstellung der inneren Vorgänge der Hauptfigur als Stärke des Textes:

Man erfährt im Roman kaum etwas über äussere Umstände des Landes, der Fokus wird sehr stark auf die Gedankenvorgänge des Mädchens gelegt. Das verstärkt einerseits das eher assoziative, manchmal träumerische Wirken des Textes, andererseits wird dadurch die Stärke des Romans, die Psyche der Hauptfigur, hervorgehoben. [...] Im Mädchen finden psychologisch höchst interessante Vorgänge statt, die Verdrängung des Erlebten, aber viel interessanter ist es zu sehen, wie das Mädchen durch ihre Idealisierung ihres Vaters beeinflusst wird. (Gabriel, S1 T2)

Hier ist zwar nicht mehr von einem effektiven Perspektivenwechsel der Rede, die genaue Darstellung der Psyche des Mädchens legt aber einen kognitiven Perspektivenwechsel nahe. Der Schüler kann intellektuell nachvollziehen, wie „das Mädchen durch ihre Idealisierung ihres Vaters beeinflusst wird“. (Ebd.)

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt spielt das Kriterium Perspektivenwechsel eine stark untergeordnete Rolle. Nur noch fünf Schülerinnen und Schüler, also ein Viertel, erwähnen die Möglichkeit (oder eben Unmöglichkeit) einer „Identifikation“ in ihrer Rezension.

5.4.3. „DIE DISTANZ DES LESERS ZUR HAUPTFIGUR DES DAVID HOHL IST [...] SCHWÄCHE ALS AUCH STÄRKE DES BUCHES ZUGLEICH.“ (ALEXANDER, S2 T1)

Die Analyse der Daten aus den Rezensionen zu Bärffuss' *Hundert Tage* ergibt beim ersten Erhebungszeitpunkt einige Wertungen zum Perspektivenwechsel, wobei alle drei Aspekte des Phänomens, wie sie unter 5.4. dargestellt wurden, bewertet werden.

Dinesh (S2 T1) schreibt beispielsweise in seiner Besprechung des literarischen Textes, es sei ihm gelungen, die Situation in Ruanda kognitiv nachzuvollziehen, obwohl er noch nie zuvor von den Ereignissen gehört hat und bewertet die Anschaulichkeit des Textes positiv. Interessant ist hierbei, dass er nicht die Identifikation mit einer bestimmten Figur beschreibt, sondern die Situation als solche als nachvollziehbar beschreibt. Damit bringt er einen zusätzlichen Aspekt des Perspektivenwechsels ins Spiel. Seine Aussage bezieht sich um ein Nachvollziehen einer Situation, in der sich die Protagonisten des Werkes befinden und erweitert damit den Begriff, wie ich ihn nach Neuf (1997) definiert habe, der von einem kognitiven oder emotionalen Nachvollziehen von Gedanken oder Handlungen einer Person – nicht einer Situation – ausgeht:

Der Zustand des Landes wird im Buch so gut beschrieben, dass man sich die Situation dort vorstellen kann, ohne dass man vom „Völkermord in Ruanda“ gehört hat. Ich finde es schön, wie dies im Buch dargestellt wird. (Dinesh, S2 T1)

Auffallend ist bei Dineshs Aussage die Wahl des Adjektivs „schön“. Es ist anzunehmen, dass er hier nicht auf Schönheit im Sinne von Ästhetik eingeht, sondern dass er das Wort als allgemeinen positiv wertenden Begriff im Sinne von *gut, treffend, passend* auffasst.

Zusätzlich zu dem von ihm geäußerten Nachvollziehen der Situation erwähnt er aber auch explizit eine Einfühlung in die Figuren. Dinesh beschreibt, dass Bärfass seine Figuren typisch schweizerisch darstelle. Dadurch kommen sie ihm beim Lesen fast vertraut vor und er kann Empathie entwickeln:

Beeindruckend ist, dass man beim Lesen gar nicht merkt, dass die Personen im Buch von Afrika sind, denn sie werden wie wir Schweizer dargestellt. Dadurch wird man viel vertrauter mit dem Buch und man kann sich besser in die Person hinein fühlen. (Ebd.)

Auch Anja schreibt, sie könne sich in die Hauptfigur einfühlen, da sie nicht perfekt, sondern mit all ihren Unzulänglichkeiten dargestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass sie sich durch die Darstellung von Menschen, die nicht idealisiert werden, sondern mit ihren Stärken und Schwächen gezeigt werden, den Figuren näher fühlt:

Sein Protagonist, David, ist ein rechtschaffender Mensch, der jedoch in keinsten Weise perfekt ist, was ihn sehr sympathisch macht. [...] Bärfass schafft es also, uns eine Figur zu liefern, mit der wir uns identifizieren können. (Anja, S2 T1)

Alexander geht es anders. Für ihn lassen die Figuren eine unmittelbare Identifikation nicht zu, was er sowohl als positiv als auch als negativ bewertet:

Dennoch gleicht das Buch mehr einem Bericht als einem üblichen Roman, bei dem man sich mit der Figur identifizieren kann. So schafft es der Autor auch nicht, den Leser in den Bann der grundsätzlich interessanten Geschichte zu ziehen; man bleibt als Betrachter aussen vor und

verfolgt die Geschehnisse aus sicherer Distanz. Die Distanz des Lesers zur Hauptfigur des David Hohl ist demzufolge Schwäche als auch Stärke des Buches zugleich. Einerseits lässt die Erzählweise nicht zu, dass man sich voll und ganz auf die Geschichte einlassen kann, andererseits erfreut man sich an der gelungenen Wortwahl des Autors, dem guten Lesefluss sowie den interessanten Fakten, weshalb man das Buch kaum mehr zur Seite legen kann. (Alexander, S2 T1)

Er führt seinen Gedanken nicht weiter aus. Zwar zeigt er deutlich, dass die Distanz zur Hauptfigur sowohl eine Identifikation als auch eine Immersion verhindert, als Leserinnen oder Leser seiner Rezension wird einem aber nicht klar, weshalb die Distanz zur Hauptfigur auch Stärke sein kann. Stattdessen nennt er andere positive Punkte des Romans, die nicht direkt mit der Identifizierung zusammenhängen.

Bei den Wertungen zeigt sich wie schon bei den Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch*, dass ein Perspektivenwechsel von einigen Schülerinnen und Schüler vollzogen wird, von anderen nicht. Ein neuer Aspekt dieser Stichprobe ist, dass die Distanz zu der Hauptfigur positiv bewertet wird, auch wenn eine Ausführung des Gedankens fehlt.

5.4.4. „ER LIEFERT UNS MIT DAVID EINE FIGUR, MIT DER MAN SICH GUT IDENTIFIZIEREN KANN.“ (ANJA, S2 T2)

Die Auseinandersetzung mit dem Werk im Unterricht hatte quantitativ keinen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung des Werks in Bezug auf das Kriterium Perspektivenwechsel. Es fällt aber auf, dass sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen, die vorher nicht feststellbar waren. Woran das liegt, ist jedoch schwer einzuschätzen. Grundsätzlich würde das Werk dafür sprechen, dass die Perspektivenübernahme in einem männlichen Protagonisten einem Mann leichter fällt als einer Frau. Das erklärt jedoch den Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt nicht. Dennoch machen die Aussagen der Schülerinnen besonders diesen Punkt verantwortlich. Marius fällt z. B. die Einfühlung in den Protagonisten sehr leicht:

Wie er danach einfach im Verhörsaal sitzen blieb und viel zu viel Angst vor weiteren Konsequenzen hatte und dadurch seinen Flug verpasste, dann konnte ich mich perfekt mit ihm identifizieren. Für mich war es nachher immer irgendwie verständlich, wie David Hohl sich gefühlt haben muss. (Marius, S2 T2)

Dagegen beschreiben Hannah und Miriam beide, wie schwer ihnen der Perspektivenwechsel gelingt:

Ich kann mich kaum in David und seine enorme Lust einfühlen, die er für eine Person, wie Agathe sie wird, empfindet. Denn ich denke nicht, dass er Agathe aus tiefstem Herzen liebt, vermutlich sind seine Absichten vor allem körperlich und dienen primär der Befriedigung. Aus diesem Grund verstehe ich nicht, wie er und Agathe „übereinander herfallen können“ (S.

136) und auch David nimmt sich selbst danach als Perversling wahr und hat „das Gefühl, Ernestes Blut klebe an ihm.“ (S. 136) (Miriam, S2 T2)

Und doch liess mich das Buch auf eine erstaunliche Weise kalt. Vielleicht liegt es daran, dass man sich als Frau schlechter in eine Männerrolle einfühlen kann, vor allem dann, wenn einen das Frauenbild – schön gezeigt anhand der Agathe – als Mischung aus eigenständiger Frau und aggressiven Monstrum, befremdet. (Hannah, S2 T2)

Hannahs Wertung deckt sich mit einer Vermutung, die ich bereits bei der Analyse der ersten Stichprobe aufgestellt hatte. Sie erwähnt explizit, dass es ihr vielleicht schwerer fällt, die Perspektive eines Mannes einzunehmen und dass das im literarischen Text übermittelte Frauenbild stark auf sie selbst einwirkt und in diesem Fall auch diese Identifikation nicht ermöglicht. Nicht alle Frauen formulieren aber diese Schwierigkeiten. So kann sich Anja „gut identifizieren“ und beschreibt den Protagonisten als „sehr sympathisch“ (vgl. Anja, S2 T2).

In den überarbeiteten Rezensionen zu Bärfuss' *Hundert Tage* lässt sich ein Hinweis finden, dass die Übereinstimmung des Geschlechts mit dem eigenen den Perspektivenwechsel erleichtern kann. Ansonsten unterscheiden sich die Rezensionen nicht wesentlich von den Erstrezensionen.

5.4.5. „SO KANN SICH DER LESER EIN GENAUES BILD DER VERSCHIEDENEN BESUCHER VORSTELLEN.“ (LARISSA, S3 T1)

Bei der Analyse der Daten der Stichprobe 3 fällt auf, dass sich im Vergleich zu den anderen Daten bei den Rezensionen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* deutlich mehr Wertungen zum Perspektivenwechsel und zu Emotionen, die durch die Lektüre ausgelöst werden, fanden. Beim Perspektivenwechsel sind die Zahlen nicht ausnahmslos so deutlich. Zwar haben sich alle acht Schülerinnen und Schüler zum Aspekt Perspektivenwechsel geäußert, bei den Texten zu Bärfuss' *Hundert Tage* haben jedoch ebenfalls acht von zehn Schülerinnen und Schülern das Kriterium bewertet. Bei den Rezensionen zu Erpenbeck hatten nur neun von 20 den Perspektivenwechsel explizit erwähnt. In der abschließenden Diskussion soll dieser Unterschied genauer beleuchtet werden.

Die Beispiele der Rezensionen zu Nadj Abonji zeigen, dass es sich hier in erster nicht nur um einen emotionalen Perspektivenwechsel, ein Mitempfinden mit den Figuren, handelt, sondern die Beschreibungen der Figuren auch eine kognitive Vorstellung fördern. Die folgenden Beispiele illustrieren zunächst einen kognitiven Perspektivenwechsel (vgl. Larissa, S3 T1), gefolgt von einer stärker werdenden emotionalen Involvierung.

Die Besucher der Cafeteria werden ebenfalls bis ins Detail beschrieben, nicht nur ihr Aussehen, sondern auch ihr Verhalten und ihre Haltung. So kann sich der Leser ein genaues Bild der verschiedenen Besucher vorstellen. (Larissa, S3 T1)

Die Autorin schafft es, dass die Familie Individuen, Menschen mit einer Geschichte, einem Gesicht, mit sympathischen und unsympathischen Eigenschaften für die Lesern werden. (Sarina, S3 T1)

Die Gefühle und Wahrnehmung der Ich-Erzählerin werden unmissverständlich dem Leser näher gebracht und es lässt einem Einblick gewähren in ein aufgekratztes Individuum, was versucht, sich selber zu definieren. (Alice, S3 T1)

Dabei äußern sich die Schülerinnen und Schüler zum vollzogenen Perspektivenwechsel nicht nur hinsichtlich der Figurenbeschreibungen, sondern beziehen diesen auch auf die Sprache der Autorin:

Die Sprache, die sehr alltagsnah und echt wirkt auf der einen Seite, sehr unbefangen direkt und trotzdem treffend auf der anderen, wird schnell vertraut. (Lisa, S3 T1)

Als Ildi einen Mann kennenlernt, welcher ein Flüchtling ist, stehen vereinzelte Sätze und Wörter auf Englisch im Buch. So kann sich der Leser ebenfalls besser vorstellen, wie sich das Gespräch zwischen den Beiden angehört hat. Die Begegnungen mit dem Flüchtling werden ebenfalls, wie der grösste Teil des Buches sehr ausführlich und genau beschrieben. Auch vereinzelte Schweizerdeutsche Wörter, welche falsch ausgesprochen oder gebildet werden tauchen im Buch auf. (Larissa, S3 T1)

Hier zeigt sich die Nähe zwischen involvierter Lektüre und dem Auslösen emotionaler Reaktionen. Die oben genannten Schülerinnenaussagen ließen sich ebensogut dem nächsten Kriterium zuordnen. Die Trennlinie verläuft unscharf, was mit diesen Beispielen gezeigt werden soll.

Die involvierende Lesart geht so weit, dass eine Schülerin sogar völlig ins Buch eintaucht:

Ihr Schreibstil lässt den Leser in der Geschichte versinken, er ist nicht durch Unverständlichkeit oder durch Schwere abgelenkt. (Sarina, S3 T1)

Simon weist selbst Migrationshintergrund auf und kennt die Perspektive, aus welcher die Erzählung geschildert wird:

Mir selbst sind viele Szenen des Romans durchaus bekannt und ich habe zahlreiche Situationen selbst erlebt. Auch der Drang der Eltern nach einem „menschlichen Schicksal“ ist mir nur allzu gut bekannt. (Simon, S3 T1)

Dementsprechend kann er sich gut in die Geschichte einfühlen, da sie seinen eigenen Erfahrungen entspricht. Das Zitat zeigt, dass die Einfühlung in eine Figur leicht gelingt, wenn man viele Deckungsbereiche mit ihr hat. Daraus lässt sich aber nicht schließen, dass ein Perspektivenwechsel mit einer Figur, die mit den Lesenden in keiner Weise übereinstimmt, nicht gelingen kann. Vergleicht man diese Aussage mit den Rezensionen der Schülerinnen und Schü-

ler mit schweizerischen Wurzeln, fällt auf, dass diese zumeist keine persönliche Stellung nehmen zu den teilweise sehr negativ dargestellten Vorurteilen.

Mit zwölf Wertungen zum Perspektivenwechsel stellt dieser nach den emotionalen Reaktionen mit 20 Nennungen das zweitwichtigste Kriterium für die Bewertung von *Tauben fliegen auf* dar. Dieser Unterschied zu den anderen Stichproben bestätigt die Vermutung, dass die Wahl der Wertungskriterien nicht nur auf einem festen Katalog beruht, den die Schülerinnen und Schüler durch ihre (Lese-)Sozialisation – sei es durch die Schule oder durch privaten Medienkonsum und die Rezeption von Kritiken – erworben haben, sondern dass daneben auch die Wahl des Werkes eine bedeutende Rolle spielt. Bei *Tauben fliegen auf* scheint es sich um eine Geschichte zu handeln, die den Rezensentinnen und Rezensenten die Möglichkeit zur emotionalen Involvierung bietet, was von den Schülerinnen und Schülern geschätzt wird. Es ist aber davon auszugehen, dass die freie Wahl des Werkes von Bedeutung ist, da Schülerinnen und Schüler, die eher eine emotionale Beteiligung suchen, dieses Werk demjenigen von Bärffuss vorgezogen haben könnten. Eine Geschichte aus dem Alltag, verbunden mit einem für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Thema, lädt eher zum involvierten Lesen ein als ein Text, der in einem fernen Land spielt, den Bürgerkrieg thematisiert und gleichzeitig Dokumentarcharakter hat. Es ist davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld für das politische Abenteuer oder die emotionale Migrationsgeschichte entschieden haben und dementsprechend diese Vorzüge auch positiv beurteilen. Im Schlussvergleich zu den drei Stichproben werde ich dieser These nachgehen.

5.4.6. „WIR DENKEN JEDOCH IHRE GEDANKEN MIT UND ERLEBEN IHRE GEFÜHLE[...].“ (LISA, S3 T2)

Zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* gibt es kaum Veränderungen beim Kriterium „Perspektivenwechsel“. Die genauen Beschreibungen der Figuren aber auch der Landschaft und das Aufzeigen von Gefühlen bieten vielerlei Anknüpfungspunkte für einen Perspektivenwechsel, wobei die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich stark in die Geschichte eintauchen, bzw. sich in sie eindenken.

Larissa beschreibt, wie sich die Grenze zwischen Fiktion und Realität aufweicht und sie in den Text eintaucht:

Nadj Abonji bringt nur mit einem Satz dem Leser den Ekel dieser Umgebung nahe. Der letzte Satzteil dieses Zitates trifft nicht nur auf Nomi und Ildiko zu, sondern auch dem Leser wird dieses Bild nicht so schnell wieder aus dem Kopf gehen. Sie schmückt den Satz mit jeglichen Teilsätzen und Nebensätzen. Es kommt einem so vor, als würde man selber durch diese Ge-

gend laufen, da sie etwas sieht, dies beschreibt und dann plötzlich wieder etwas neues bemerkt und dies wieder erneut beschreibt. (Larissa, S3 T2)

Ich verzichte an dieser Stelle auf weitere Beispiele, die nur zu Wiederholungen der Aussagen vom ersten Erhebungszeitpunkt führen würden.

In *Tauben fliegen auf* gibt es zum Kriterium des Perspektivenwechsels keine Verschiebungen, weder in der Anzahl der Aussagen noch in den Bezugspunkten und Argumentationen.

5.4.7. ZWISCHENFAZIT: PERSPEKTIVENWECHSEL UND TEXTQUALITÄT

Anhand der Rezensionen der Schülerinnen und Schüler ist es schwer nachzuvollziehen, welche Art von Perspektivenwechsel bei der Lektüre der literarischen Texte auftritt. Sehr oft wird von „Identifikation“ gesprochen, wobei nicht klar ersichtlich ist, was genau mit „Identifikation“ gemeint ist: Das Einfühlen in die Figuren, das Eintauchen in den Text oder reicht es, dass die Lesenden die Perspektive der Figuren verstehen? Die Unterscheidung der einzelnen Unterarten erscheint mir jedoch sekundär, vergleicht man die absoluten Zahlen des Perspektivenwechsels miteinander.

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	9	8	8
Schüler/-innen T2	5	8	8

Tab. 4: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Perspektivenwechsel“ geäußert haben.

Die Unterschiede zwischen den Stichproben sind beträchtlich: Während bei *Wörterbuch* zunächst knapp die Hälfte, dann nur noch ein Viertel der Schülerinnen und Schüler Aussagen zum Perspektivenwechsel macht, sind es bei den anderen Texten (nahezu) alle. Das spricht gegen die erste meiner Hypothesen, dass ein vollzogener Perspektivenwechsel nicht thematisiert werden muss. Heißt dieses aber, dass bei der Lektüre von *Wörterbuch* tatsächlich kein Perspektivenwechsel stattfand?

Falls dem so wäre, wovon ich allerdings nicht ausgehe, böte die Selbstwahl der Werke bei der zweiten und dritten Stichprobe eine Erklärung, also dass die Schülerinnen und Schüler durch die Wahlmöglichkeit aus zwei Werken die Schülerinnen und Schüler das Werk wählen, in das sie sich von Beginn an besser eindenken können, da es sie thematisch interessiert. Aber ist thematisches Interesse die Erklärung für den Perspektivenwechsel? Bei *Wörterbuch* wird besonders in den Rezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt oft argumentiert, dass eine „Identifikation“ eben nicht stattfand. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt scheint das hingegen kein

wichtiges Argument mehr zu sein, wobei nicht ersichtlich wird, ob es den Schülerinnen und Schülern zum zweiten Erhebungszeitpunkt leichter fällt oder nicht.

Vielleicht liegt es doch an der Vorstellung, was „Identifikation“ überhaupt bedeutet. Identifikation scheint für die Schülerinnen und Schüler sehr stark emotional verankert zu sein. Die Figuren werden als „sympathisch“ beschrieben, die Schülerinnen können nachvollziehen, „wie sie sich fühlen“. Identifikation hängt sehr stark mit eigenen Erlebnissen zusammen, man könnte sich vorstellen, dass für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler dementsprechend die rein kognitive Perspektivenübernahme nicht oder nur wenig erwähnenswert ist. Nur wenn auch dies nicht gelingt, drückt man dieses aus. Das wäre eine Erklärung, wieso bei einem schwer zugänglichen Text, der entschlüsselt werden muss, damit er überhaupt verstanden wird, der Perspektivenwechsel in den Hintergrund gerät.

Wichtig ist sicherlich das Werk selbst. Während *Wörterbuch* von der Anlage her die Lesenden eher auf Distanz hält, diese Distanz sogar aufbaut, ist besonders bei *Tauben fliegen auf* eine involvierte Lektüre unumgänglich. Zudem erleichtert *Tauben fliegen auf* durch die Realitätsnähe der Protagonistin an der Welt der Schülerinnen und Schülern eine Perspektivenübernahme zusätzlich.

5.5. Emotionale Reaktionen

Obwohl der Perspektivenwechsel eine emotionale Komponente beinhaltet, möchte ich die Emotionen, die während des Rezeptionsprozesses hervortreten, gesondert betrachten. Dies, weil Gefühle auftreten können, die nicht mit den Figuren im Zusammenhang stehen, sondern durch Leerstellen im Text, durch Reibungen mit ihm, durch die Gewaltdarstellungen und die durch äußere Faktoren ans Licht treten können. Während das Lesen unter 5.1.2. bereits als kognitiver Prozess erkannt wurde, darf nicht vergessen werden, dass wir durch die Rezeption von Kunst stark emotional bewegt werden. Das Betrachten eines Bildes löst in uns Emotionen aus, die sich aber nicht mit dem Begriff des Perspektivenwechsels erklären lassen. Anders gesagt: Emotionale Reaktionen sind Wirkungen, die durch die Lektüre von Texten im Allgemeinen und literarischen Texten im Besonderen in uns ausgelöst werden. Worthmann (2004) spricht in diesem Zusammenhang von „Lektüregefühlen“. Diese Begriffszusammensetzung erscheint mir aber als schwierig, ist es doch weder die Lektüre selbst die etwas fühlt, noch sind es Gefühle, die mit der Lektüre einhergehen müssen. Die Übersetzung des aus dem angelsächsischen Sprachraums bekannten Begriffs „emotional response“ hingegen beinhaltet

alle Wirkungsseiten des Phänomens. Die Rezeption eines literarischen Textes löst in uns eine emotionale Reaktion aus, die sich in Gefühlen äußert, die mit den Emotionen unseres alltäglichen Lebens übereinstimmen. (Vgl. Oatley 1994: 54) Diese Gefühle können durch sämtliche Textdimensionen ausgelöst werden: Durch die Handlung, die Sprache, die Darstellung, durch den Umfang eines Buches, durch die Haptik, sogar durch äußere Umstände wie eine angenehme Leseumgebung.

Obwohl wir bei der Lektüre von literarischen Texten Gefühle nicht ausschalten können, existiert in der Schule das Bestreben, Literatur möglichst objektiv zu beurteilen, zu interpretieren, zu verarbeiten. Griesheimer stellt die in seinen Augen gewagte Frage:

Was ist eigentlich verkehrt an ‚Ergriffenheit‘ und ‚Betroffenheit‘, daß wir die Worte nur mehr pejorativ verwenden und mit den Sachen nichts zu schaffen haben wollen? Als quasi magische Verhaltensweisen vertragen sie sich nicht mit unserem Hauptgeschäft, der Reflexion, heißt es. Aber abgesehen davon, daß sich grundsätzlich über alles reflektieren läßt, wenn man will, halten die literarischen Kunstwerke eben nicht nur ein Reflexionsangebot bereit, sondern auch ästhetische Erfahrung, die auf Ergriffenheit, und existentielle Erfahrung, die auf Betroffenheit hinaus will. [...] Ohne Ergriffenheit läßt sich ein Kunstwerk als alles mögliche wahrnehmen und würdigen, aber nicht leicht als Kunst. Falls wir uns von härteren Disziplinen darin unterscheiden möchten, daß wir noch von etwas anderem fasziniert sind als von unserer Wissenschaftlichkeit selbst, dann dürften wir das Ergriffensein nicht verteufeln. (Griesheimer 1992: 378)

Griesheimer stellt fest, dass jedem Kunstverständnis Gefühle innewohnen. Schon Staiger erklärt 1939, dass wir „begreifen, was uns ergreift“ (Staiger 1982: 11). Dieses „Ergriffen sein“ beinhaltet eine emotionale Komponente, die als Voraussetzung für eine gelungene Interpretation – im Sinne des hermeneutischen Zirkels – dienen kann. Die Berücksichtigung der Emotionen, die bei der Literaturrezeption oder Kunstrezeption im Allgemeinen vorkommen, öffnen den Blick für eine Vielfalt von Herangehensweisen, die bei einer rein objektiven Herangehensweise vielleicht fehlen würden. Spinner spricht gar von einer Maxime des sonst allzu dogmatisch aufgefassten Literaturunterrichts, die Vielfältigkeit der Interpretationsmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern darzulegen. (Spinner 2006: 270)

Was sind diese emotionalen Reaktionen, die jeder Betrachter und jede Betrachterin von Kunst erfahren, und wie hängen sie mit literarischer Wertung zusammen? Der Psychologe Keith Oatley beschäftigte sich in den letzten zehn Jahren intensiv mit der emotionalen Beteiligung beim Lesen und Schreiben von Literatur. 1994 entwickelte er eine Taxonomie von emotionalen Reaktionen auf die Rezeption eines literarischen Textes. In ihr unterscheidet er zunächst zwischen externen und internen Reaktionen, wobei er diese nicht Dichotomie versteht, sondern als ein Kontinuum. (Oatley 1994: 55) Externe Reaktionen werden ausgelöst, wenn Lesende außerhalb des literarischen Werkes bleiben, interne Reaktionen, wenn sie es „betre-

ten“, wie Alice von L. Carroll die phantastische Welt durch den Kaninchenbau bzw. den Spiegel betritt. (Ebd.) Oatley bezieht sich dabei auf Goffman (1961), der jede soziale Interaktion als mit einer semi-permeablen Membrane umschlossen sieht. Er geht dabei davon aus, dass bei einer Interaktion jeweils einige der Charakteristika der beteiligten Personen in die jeweils anderen übergeht. Fasst man das Lesen ebenfalls als soziale Interaktion auf, als Interaktion zwischen Autor bzw. Autorin und Leser bzw. Leserin oder Figuren und Lesenden, lässt sich, wie Booth (1988) es zeigt, die Theorie auf die Rezeption von Texten erweitern. Oatley erklärt, damit seien die unterschiedlichen Emotionen zu erklären. Während des Lesens können Emotionen aus der äußeren Welt entstehen, z. B. die Lust zu lesen, die Befriedigung der Neugier, wie es weitergeht und andere, oder es können Emotionen innerhalb der gelesenen Welt durch die Handlung oder die Figuren ausgelöst werden. Dabei verändern sich die Gefühle und Handlungsoptionen der Lesenden, wenn die Membrane durchschritten wird. (Oatley 1994: 55) Die Emotionen, welche in der äußeren Welt auftauchen, resultieren laut Oatley (1994: 57 f.) aus der Assimilation an ein Schema, z. B. die Neugier, was als nächstes passiert oder durch Akkommodation des Schemas, wie es z. B. Brecht für seine Theaterstücke auszunutzen wusste, mit dem Ziel, dass das Publikum durch die Diskrepanz zwischen Realität und Fiktion die Welt verbessere. (Ebd. 58 f.) Besonders interessant erscheint mir, dass der Assimilationsprozess ein deutlich schnelleres Lesen durch Neugier evoziere, während der Prozess der Akkommodation Reflexion beinhalte und dementsprechend langsamer gelesen werde. (Cupchik & Laszlo 1994, zitiert nach Oatley 1994: 59) Wichtig ist, dass beide Prozesse Lust am Lesen auslösen können.

Emotionale Reaktionen, die innerhalb des literarischen Textes ausgelöst werden, sind nicht gleichzusetzen mit dem Perspektivenwechsel, der im letzten Kapitel betrachtet wurde. Die vorliegende Studie legt nahe, dass der Perspektivenwechsel erst das Betreten der „inneren“ oder fiktiven Welt eines literarischen Textes ermöglicht oder zumindest erleichtert. Oatley unterscheidet bei den inneren emotionalen Reaktionen zwischen Sympathie, dem Mitfühlen, identifikatorischen Emotionen und erinnerten Gefühlen. (Vgl. Oatley 1994: 61 ff.) Sympathie und identifikatorische Emotionen unterscheiden sich in ihrer Wirkung auf das Leben der Lesenden. Während Sympathie Gefühle auslöse, die nicht eins zu eins mit denen der Figuren im literarischen Text übereinstimmen – Oatley illustriert das Phänomen mit dem Beobachten einer Szene im realen Leben, sei das ein Kampf oder ein Kuss – übernehmen die Leserinnen und Leser bei den identifikatorischen Gefühlen die Emotionen der Figuren 1:1, die Grenze zwischen dem realen Ich und der literarischen Figur verschwimme. (Vgl. ebd.) Neben der emotionalen Involviertheit mit den Hauptfiguren können uns Textbausteine auch an eigene

Gefühle erinnern. Ryan nennt dies eine „spatial immersion“ oder den Madeleine-Effekt, zurückgehend auf Marcel Proust, der beim Eintauchen eines Madeleines in seine Teetasse gedanklich in seine Kindheit transportiert wird. (Ryan 2001: 121)

Fred Tan ergänzt in seiner Untersuchung von Emotionen, die bei der Rezeption von Filmen ausgelöst wurden, die internen und externen emotionalen Reaktionen Oatleys. Er unterscheidet zwischen A- und F-Emotionen. A-Emotionen (Artifact Emotions) werden durch die formale Struktur des Films ausgelöst, F-Emotionen (Fictional Emotions) durch Inhalte. (Tan 1994: 13) Diese A- und F-Emotionen lassen sich auch für literarische Texte übernehmen. Die Analyse wird zeigen, welche Art von emotionalen Reaktionen bei den Schülerinnen und Schülern auftauchen.

Grafisch lassen sich die verschiedenen Emotionen wie auf der nächsten Seite dargestellt aufschlüsseln. Dabei integriere ich auf der untersten Ebene jeweils kursiv gedruckt die Kriterien, welche die oben aufgeschlüsselten Emotionen verstärken können. Die Unterscheidung zwischen A- und F-Emotionen wirkt sich auf sämtliche Ebenen aus, weshalb diese bereits am Anfang gemacht wird.

Im Vergleich zu den anderen Kriterien sind die Aussagen zu den emotionalen Reaktionen insofern spannend, weil in ihnen stets eine Wertung immanent ist. Außer vielleicht bei der Feststellung, dass ein Text überhaupt Emotionen auslöst, werten die Schülerinnen und Schüler bei der näheren Beschreibung dieser Emotionen stets positiv oder negativ. Bei den emotionalen Reaktionen ist es besonders wichtig, die Wertungen jeweils als Maßstäbe wahrzunehmen. Dieselben Bezugspunkte können bei einem Rezipienten positiv, bei der anderen Rezipientin negativ aufgefasst werden. Dies wird die Analyse genauer zeigen.

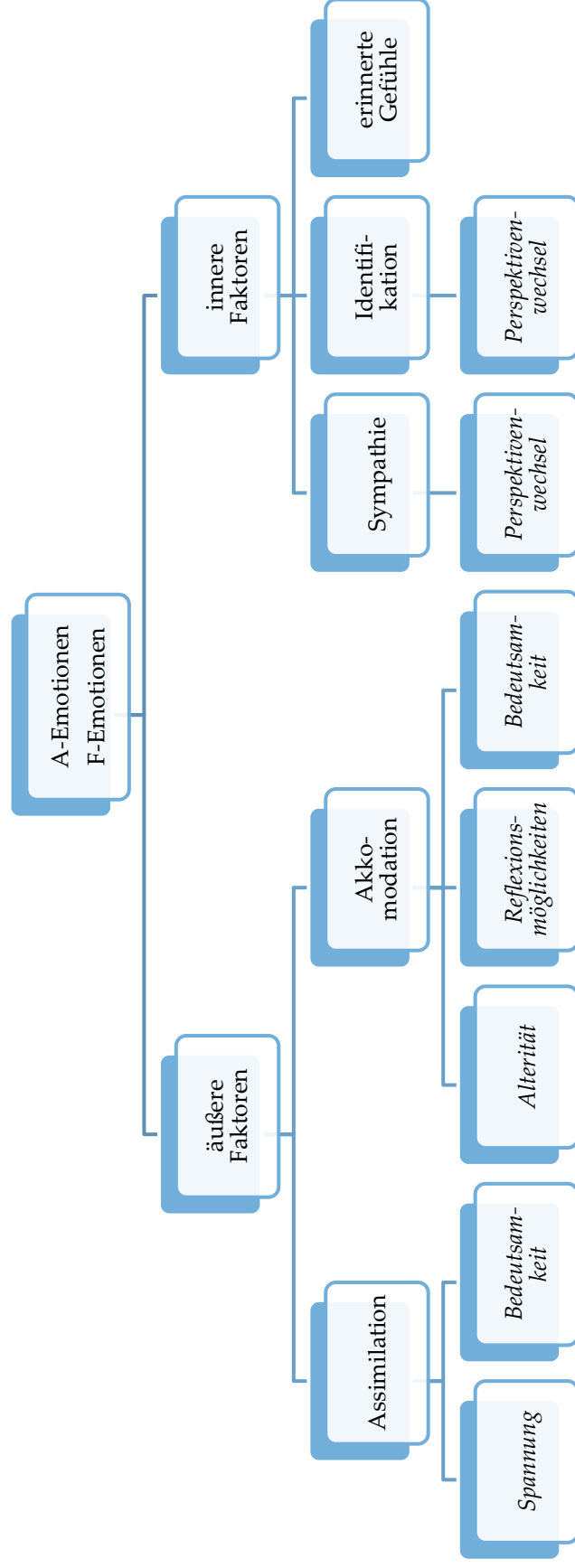


Abb. 4: Aufstellung der emotionalen Reaktionen und erleichternde Kriterien, damit diese ausgelöst werden. Eigene Darstellung.

5.5.1. „SIE WERDEN DANACH NICHT MEHR VERSTEHEN ALS JETZT, SIE WERDEN ES JEDOCH SPÜREN.“ (CAROLINE, S1 T1)

Vergleicht man die Gefühle, die durch die Hauptfiguren ausgelöst werden – also Sympathie oder Erinnerungen an Gefühle, die man selbst in ähnlichen Situationen erlebt hat – und die emotionalen Reaktionen, die durch das Werk selbst ausgelöst werden – sei es durch die Struktur oder die Sprache, vielleicht auch durch den Umfang des Buches – finden sich zu letzteren deutlich weniger Aussagen in den Schülertexten zu Erpenbecks *Wörterbuch* nach der ungeleiteten Erstrezeption als zu ersteren. Gefühle scheinen bei diesem literarischen Werk sehr stark von den Hauptfiguren abzuhängen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass es oftmals in der Schule oder in einem „fachlichen“ Kontext nicht erwünscht ist, die eigene Gefühlslage kundzutun und stattdessen eine objektive Bewertung erwartet wird. Viele Emotionen werden also gar nicht den Weg aufs Papier finden, einige vielleicht nicht einmal den ins Bewusstsein der Lesenden. Dennoch äußert sich ein gutes Drittel der Schülerinnen und Schülern explizit zu ihren Emotionen, die den Rezeptionsprozess begleitet haben.

Das Zitat von Caroline fasst ihre Rezension in wenigen Worten zusammen. Auch wenn sie inhaltlich nicht alles zu erfassen erscheint – sie bezeichnet die Geschichte als chaotisch – kann sie sich ihr emotional nicht entziehen:

Der Schreibstil der Jenny Erpenbeck im *Wörterbuch* ist sehr exzentrisch, die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. Was als zusammenhanglos und voller Lücken erscheint, *hinterlässt einen schauernden Effekt*. [...] Jenny Erpenbeck bringt es zustande die Totalität, in der der Roman spielt, ohne genaue Angaben den Leser *fühlen zu lassen*. [...] Auf diese Weise lernt man nach und nach das Leben der Hauptfigur kennen und *erstarrt* beinahe daran. (Caroline, S1 T1; Hervorhebungen V.P.)

In Carolines Aussage zeigt sich deutlich, dass Gefühle eben nicht nur durch die Figur ausgelöst werden, aber auch nicht mit der Beschreibung von Erwartungen und deren Beziehung zum Text erklärt werden können. Obwohl die Struktur des Textes für sie undurchsichtig bleibt und dementsprechend kaum ihren Erwartungen entspricht, löst der Inhalt des Textes Gefühle aus – interessanterweise durchaus positive. Es lässt sich anhand Carolines Aussagen nicht genau feststellen, woher diese Gefühle rühren. Ist es die Vorstellung von einer Kindheit in einem totalitären Umfeld, ist es doch die Hauptfigur selbst, in die sie sich einfühlt? Das Herantasten an die Wahrheit lässt die Interpretation zu, dass die Schülerin bereits Emotionen begleitet, bevor sie die Gefühlslage der Protagonistin abschätzen kann.

Caroline hebt in ihrer gesamten Rezension die affektive Komponente stark hervor. Auch wenn sie nicht alles versteht, reagiert sie emotional sehr stark auf den Text und bewertet dies positiv:

Um diese chaotische und zugleich gefühlsvolle Geschichte in vollen Zügen erkennen und geniessen zu können, müssen sie den Roman unbedingt lesen. (Ebd.)

Es ist aber nicht nur der Inhalt des Textes, der bei Caroline Gefühle auslöst. Auch auf die Sprache reagiert sie affektiv. So erklärt sie, dass „der normale [...], gleichgültige [...] Ton“ für sie nicht nachvollziehbar sei, er aber emotional auf sie oder die Leserin/den Leser wirke: „Die teilweise vorhandene Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. [...]“. (Ebd.)

Allen ihren Wertungen ist gemein, dass Caroline die emotionale Wirkung als positiv und damit auch das literarische Werk als positiv beurteilen. Obwohl sie den Schreibstil der Autorin als „exzentrisch“ beschreibt, löst er in ihr so starke Gefühle aus, dass sie auf andere Aspekte des Textes nicht weiter eingeht.

Dimitri hingegen stört sich an der Struktur so stark, dass er am liebsten nicht weiterlesen würde:

So wollte ich das Buch am liebsten weglegen, wenn ich auf Sätze wie die folgenden stiess: Einer, der krumme Geschäfte gemacht hat mit Geld, sagt mein Vater. Und das Haus war voller Katzen. Haus. Haus. Zu Hause. (Dimitri, S1 T1)

Auch das lässt sich unter lektürebegleitenden Emotionen verstehen, die Lust oder in diesem Fall die Unlust, weiter zu lesen, besonders, wenn diese Lust/Unlust tatsächlich durch den Text selbst und nicht etwa durch äußere Umstände, wie obligatorische Schullektüre, Zeitdruck, o. ä., ausgelöst wird. Dimitri wird jedoch im Laufe seiner Rezension versöhnlich und wurde es wohl auch im Laufe der Lektüre:

Statt sich aufzuregen, sollte an solchen Stellen einfach weitergelesen werden, vielleicht stösst man später auf den richtigen Baustein, vielleicht aber auch nicht. (Ebd.)

Dimitri ist nicht der einzige, der mit Unwillen auf die Struktur des Romans reagiert. So schreiben Sarah, deren Aussage oben bereits unter dem Aspekt des Verständnisses betrachtet wurde, und Ursina:

Dies kann etwas mühsam sein, weil man oft mehr Informationen möchte, als man tatsächlich erhält. [...] Das ist schon etwas verwirrend, was nun diese Aneinanderreihung zu bedeuten hat. (Sarah, S1 T1)

In *Wörterbuch* gibt es keine eigentliche Handlung, keine klar ersichtliche Zeitachse und die Hinweise auf das Grauen, welches sich in dem Land wohl abgespielt, sind subtil. Sie zu erkennen, kann deshalb mit der Zeit etwas mühsam werden. (Ursina, S1 T1)

Nicht alle Schüler und Schülerinnen reagieren so stark auf die Struktur, die Sprache oder auch die Handlung von *Wörterbuch*. Ines z. B. fehlt eine stärkere emotionale Komponente für die Lesemotivation, sie erwähnt „ein Gefühl wie die Liebe“, das sie vermisst. Als Alternative zur Anregung ihrer persönlichen Lesemotivation nennt sie „viele Beschreibungen über die Landschaft“, wie sie es in klassischen Werken erfährt wie „zum Beispiel beim Werther von Goethe“. (Ines, S1 T1) Dabei scheinen Emotionen für sie eine wichtige Rolle zu spielen, damit sie einen Text überhaupt als „gut“ bezeichnen kann. Aus dem Inhalt kann sie diese aber nicht nehmen. Stattdessen bezieht sie ihre positiven Gefühle aus dem geringen Umfang des literarischen Textes: „Schon beim ersten Blick weckte das Buch positive Gefühle in mir, denn es ist ein kurzes Buch und sieht sehr kompakt aus.“ (Ines, S1 T1) Es ist also anzunehmen, dass sie umfangreichere Werke als mühsam empfindet. Vielleicht versteht sie die kurze Lektüre nach dem direkt vorher behandelten Roman *Verbrechen und Strafe* von Dostojewski auch als angenehme Abwechslung.

Die Analyse zeigt, dass die meisten Gefühle direkt mit den Figuren oder der Handlung eines Textes zusammenhängen und dementsprechend durch den Perspektivenwechsel gefördert werden. Dabei überwiegt die Sympathie mit den Figuren, die durch die Handlung ausgelöst wurde. Einige Schülerinnen und Schüler reagieren jedoch auch stark auf die Sprache oder die Struktur des Textes, dies kann negativ oder positiv geschehen. Oftmals kann auch nicht genau festgestellt werden, worauf die Probandinnen und Probanden emotional reagieren. Außerdem ist es möglich, dass sie eine positive Rezeption antizipieren können, obwohl sie selbst bei der Lektüre von negativen Gefühlen begleitet wurden und umgekehrt. Es scheint, dass besonders bei Leserinnen Emotionen den Rezeptionsprozess begleiten oder diese aber ihre Gefühle überhaupt zum Ausdruck bringen und als wertungsrelevant empfinden. Anhand der vorliegenden Daten lässt sich nicht feststellen, ob es sich hier um ein Resultat der sozialen Erwünschtheit handelt – es also von Frauen erwartet wird, dass sie emotional auf den Text reagieren, während Männer ihre Emotionen nicht zum Ausdruck bringen sollen.

5.5.2. „MICH PERSÖNLICH SCHOCKIERTE DIE GEFÜHLSLOSIGKEIT DER PROTAGONISTIN [...].“ (LARS, S1 T2)

Grundsätzlich gab es beim zweiten Erhebungszeitpunkt keine wesentlichen Verschiebungen der expliziten Äußerungen zu den emotionalen Reaktionen in den Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch*. In vielen Fällen wurden die in der ersten Rezension geschilderten Emotionen wieder aufgegriffen und allenfalls ergänzt, konkretisiert oder erklärt. Während beim 1. Erhebungszeitpunkt emotionale Reaktionen vor allem durch die Frauen geäußert wurden, nehmen diese zum 2. Zeitpunkt auch bei den Männern einen großen Stellenwert ein. Es stellt sich die Frage, ob der Ausdruck von Emotionen durch die Klassengespräche an Legitimation gewann oder ob die Männer diese zum 1. Zeitpunkt nicht für wertungsrelevant erachteten. Diese Frage kann anhand der durchgeführten Studie nicht beantwortet werden.

Carolines zweite Rezension entspricht zum größten Teil wortwörtlich ihrer ersten. Am Ende expliziert sie aber die Emotionen, die durch *Wörterbuch* ausgelöst werden:

Ein verwirrender Roman, in dem Wörter der Kindheit plötzlich eine angsteinflößende neue Bedeutung erhalten, ein Roman, in dem die Form Teil des Inhaltes wird, ein Roman, *der einen fühlen lässt, was nicht aufzuschreiben ist.* (Caroline, S1 T2)

Sie spricht hier an, dass Emotionen nicht nur mit Sprache und Struktur oder Inhalten zusammenhängen, sondern dass die Gesamtkomposition bestimmte Ziele erreichen kann, die sich gar nicht in Worte fassen ließen: weder im literarischen Text selbst noch in der Rezension.

Dass Inhalt und Struktur eine Vielzahl von Gefühlen – positiven und negativen – auslösen können, verdeutlicht Dimitri in seiner zweiten Rezension, die wichtigen Wörter werden der Lesbarkeit wegen kursiv hervorgehoben:

Vor allem am Anfang wird die Leserschaft *in kaltes Wasser gestossen*. *Am liebsten würde man das Buch nach 15 Seiten weglegen*. Erpenbeck schickt den Leser und die Leserin direkt in ihr sprachliches Abenteuer. Ein *gewöhnungsbedürftiger Schock*, wenn man in den ersten Seiten keinen Durchblick hat. [...] Diese Entwicklung des Mädchens und seine Neuordnung der Wörter werden mit einer grossen Sprachgewalt von Jenny Erpenbeck beschrieben, so dass die Wirkung auf den Leser nicht nur *Faszination*, sondern auch *Irritation* ist. Frau Erpenbeck baute ihren Text in Textbausteinen auf. Lauter längere oder kürzere Texte, die erst durch das Zusammenfügen einen Sinn ergeben. Wie in einem Puzzlespiel muss der Leser die Bausteine einander zuordnen um den Sinn zu erkennen und die Kohärenz zu verstehen. So *spannend* die Lektüre dadurch gemacht wird, so *mühsam und verwirrend* ist es, wenn veränderte Kinderlieder und Gebete in einen Text eingeflochten werden, wo dies alles der Logik willen keinen Platz hätte. (Dimitri, S1 T2; Hervorhebungen V. P.)

In seinen Aussagen zu den verschiedenen Emotionen, die durch den Text in ihm ausgelöst werden, zeigt sich abermals, dass Gefühle in viele andere Wertungsbereiche einfließen. Er spricht von Irritation und Spannung. Besonders ersterer lässt sich in die Kategorie *emotionale Reaktionen* einordnen. Und er spricht von der allgemeinen Lesemotivation, wie er es bereits in seiner ersten Rezension getan hat. Interessant wäre es nachzufragen, wodurch er davon abgehalten wurde. Wurde doch eine gewisse Spannung aufgebaut, wie es wohl weitergehe, ob sich der Text irgendwie entschlüssle oder war es die extrinsische Motivation der Schullektüre? Eine Frage, die sich anhand der Rezensionen nicht beantworten lässt.

Auch bei der zweiten Rezension wurden bei einigen Schülerinnen und Schüler durch die Sprache bestimmte Gefühle ausgelöst. So schreibt ein Schüler, dass die kalte, emotionslose Sprache Distanz schaffe (Gabriel, S1 T2), was als Erschwerung einer emotionalen Identifizierung gedeutet werden kann, die aber nicht direkt mit den Figuren einhergeht, während ein zweiter Schüler die kalte Sprache sogar als schockierend beschreibt. (Lars, S1 T2)

Grundsätzlich sind beim zweiten Erhebungszeitpunkt ähnliche Emotionen wie nach der ungeleiteten Erstrezeption anzutreffen, was unter anderem auch daran liegt, dass einige Schülerinnen und Schüler ihre erste Rezension als Vorlage genommen oder sogar ganze Teile 1:1 übernommen haben. Einige Schülerinnen und Schüler legen nun mehr Wert darauf, die ausgelösten Gefühle genauer zu erklären. Die einzige Änderung betrifft die Häufigkeit der Aussagen zu den emotionalen Reaktionen der Schüler. Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt erwähnen nun die meisten Männer auch lektürebegleitende Gefühle. Bei der kleinen Stichprobe kann es sich hier aber um einen Zufall handeln. Obwohl bei den Frauen die Aussagen bezüglich dieses Kriterium tendenziell abnehmen, könnte man von einer Legitimation durch die Klasse ausgehen. Wenn über Emotionen gesprochen wird und diese dadurch ein Gewicht für die Wertung erhalten, ist es vielleicht für die jungen Männer legitimer, diese auch schriftlich auszuformulieren.

5.5.3. „DIESER ROMAN IST EMPÖREND UND ERSCHRECKEND.“ (JESSICA, S2 T1)

Wie bei Erpenbeck beziehen sich die lektürebegleitenden Emotionen in den Rezensionen zu Bärfuß' *Hundert Tage* beim ersten Erhebungszeitpunkt häufig auf die Figuren und die Handlung. So wird der Hauptfigur z. B. ein besseres Ende gewünscht:

Diese Tragödie, die Bärpfuss am Ende beschreibt, als David Hohl wirklich alles verloren hat fand ich irgendwie zermürend, weil ich mit diesem David Hohl so gut mitfühlen konnte. (Marius, S2 T1)

Ich hätte mir aber ein bisschen glücklicheres Ende gewünscht, da die Hintergrundgeschichte und die Geschichte selbst schon sehr traurig sind. (Dinesh, S2 T1)

Bei einigen Schülerinnen und Schülern löst aber nicht die Identifikation mit dem Protagonisten, sondern die Behandlung des schwierigen Themas Völkermord bestimmte Gefühle aus:

Es ist also alles andere als eine leicht verdauliche Lektüre und man möchte das Buch manchmal am liebsten weglegen. (Anja, S2 T1)

Die Art, wie das Thema dargestellt wird, kann diese Emotionen noch verstärken:

Es ist erstaunlich, wie tiefgründig erschütternd das Bild der Entwicklungsarbeit ist, das uns offenbart wird. Doch genau diese Erschütterung ist derart faszinierend leicht, alltäglich und allmählich geschildert, dass man ins Dunkle gezogen wird ohne zu merken, dass die Umgebung schrittweise schwärzer wird. (Johann, S2 T1)

Jessica drückt ihr Gefühl noch deutlicher aus, wenn sie davon schreibt, dass der „Roman [...] empörend und erschreckend“ (Jessica, S2 T1) sei.

Dinesh beschreibt zusätzlich die Emotionen, die durch einen Vergleich zwischen einem Entwicklungsland und den Verhältnissen in der Schweiz aufkommen könnten, die aber durch die überlegte Thematisierung seitens des Autors, eben nicht auftreten:

Es ist sehr gewagt, über so ein heikles Thema zu schreiben, aber Bärpfuss hat die Geschichte so geschrieben, dass es keine Empörung darstellt. (Dinesh, S2 T1)

Auch scheinen die formalen Aspekte, also wie von diesem schwierigen Thema erzählt wird, bestimmte Emotionen zu begünstigen. Insbesondere dass die Perspektive sehr subjektiv bleibt und vieles für den Rezipienten nicht erklärt wird, lässt laut Johann Gefühle entstehen, die genau zu der Situation des Protagonisten passen: Vieles bleibt unverständlich für einen Fremden:

Die Lektüre versucht auch nicht den Völkermord und die politischen Hintergründe zu erklären. Aus der Sicht eines Fremden bleibt vieles unübersichtlich und unverständlich. Genau dieses Gefühl schafft dieses Werk zu vermitteln. (Johann, S2 T1)

Die Sprache, die der Autor in *Hundert Tage* verwendet, wird von den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich aufgefasst:

Wörter wie „Pimmelmenschen“ können einen wirklich irritieren, denn das hört sich schon vulgär an. (Dinesh, S2 T1)

[...] andererseits erfreut man sich an der gelungenen Wortwahl des Autors. [...] Gerade die Sprache war für mich das Faszinierende an diesem Werk: Sie ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch witzig, wenn man die originellen Umschreibung von eher prekären Wörtern wie „Neger“ und ähnlichem berücksichtigt. (Andreas, S2 T1)

Die gleichen Wörter irritieren den einen Schüler (Dinesh, S2 T1), während sie der andere als amüsant empfindet (Andreas, S2 T1). Dies zeigt, dass Gefühle etwas sehr subjektives sind und nur teilweise von der Lehrperson antizipiert werden können. Es gilt hier also, für verschiedene Emotionen offen zu bleiben.

Die Lektüre von *Hundert Tage* löst bei Schülerinnen und Schülern einerseits durch das Mitfühlen mit der Hauptfigur Gefühle aus, andererseits schafft es das Thema an sich und zugleich das Wie der Darstellung des Bürgerkriegs, eine bestimmte Stimmung zu vermitteln. Wir bleiben als Lesende mit dem gleichen Gefühl zurück, das auch der Protagonist als Fremder in dieser Situation empfinden muss. Dabei geschieht dies nicht aufgrund der emotionalen Involvierung oder gar einer Immersion, sondern aufgrund der sprachlichen und formalen Darstellung der Geschehnisse, die einen Perspektivenwechsel zusätzlich begünstigen. Wichtig für das Verständnis der Komplexität von emotionalen Reaktionen ist, dass die gleichen Sachverhalte bei den Schülerinnen und Schülern verschiedene Emotionen auslösen können.

5.5.4. „AB UND ZU MUSSTE ICH BEIM WORTSCHATZ DES AUTORS DIE STIRN RUNZELN.“ (DINESH, S2 T2)

Bei der Analyse der Rezensionen zu Bärffuss *Hundert Tage* beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigte sich ein Phänomen, das so nicht erwartet wurde. Die Aussagen zu den emotionalen Reaktionen nahmen deutlich zu und wurden umfassender. Alle Schülerinnen und Schüler erwähnten nun Emotionen, die ihre Lektüre begleitet hatten. Während bei den Erstrezensionen vor allem einzelne Aspekte als emotionsauslösend beurteilt wurden, beziehen sich die emotionalen Reaktionen der zweiten Rezension auf den gesamten Text. Daneben werden sie bei einigen Schülerinnen und Schülern auch ausschließlicher oder zumindest deutlicher. Dieses Phänomen ist im Vergleich zu den Zweitrezensionen bei Erpenbeck interessant, wo die emotionalen Reaktionen eher sachlich gestützt wurden.

So schreibt Dinesh nun klar und deutlich, dass der Anfang des Romans in ihm negative Gefühle auslöste:

Ich habe mich beim Lesen geärgert, dass die hundert Tage, um die es hauptsächlich um Buch gehen, erst ab Mitte des Buches anfangen. (Dinesh, S2 T2)

Auch die Sprache und die Rolle der Agathe lösen in ihm „Stirnrunzeln“ aus:

Ab und zu musste ich beim Wortschatz des Autors die Stirn runzeln. Ich dachte dann, ich hielte ein Buch in der Hand, welches ausschliesslich für Jugendliche geschrieben worden ist. Begriffe wie „Pimmelmänner“ (Seite 83) oder die Bezeichnung des weiblichen Geschlechtsteiles als „Möse“ (Seite 115) sind für mich Bestandteile der jugendlichen Ausdrucksweise. Was bis zum Ende offen liegt, ist die Frage, ob Agathe eine Haupt- oder Nebenfigur ist. Sie ist eigentlich ein sehr wichtiger Bestandteil der Geschichte. Es wird viel über sie erzählt und gesprochen, doch in der Geschichte selbst ist sie nicht aktiv genug, als dass man sie eine Hauptfigur nennen könnte. Aber ansonsten ist das Buch angenehm zum Lesen. (Ebd.)

Trotz dieser negativen Erlebnisse mit der Lektüre zieht er sein Fazit als ein durchaus positives: „Das Buch ist angenehm zum Lesen“ (ebd.), die positiven Gefühle überwiegen also.

Anja (S2 T2) beginnt ihre Rezension bereits mit Gefühlen. Sie wählt den Titel „die Menschlichkeit des Grauens“ und leitet sie mit folgenden Worten ein:

Mit *Hundert Tage* hat Lukas Bärfuss einen Roman geschaffen, der uns so schnell nicht wieder loslässt. Er kombiniert Themen wie Bürgerkrieg, Genozid, Liebe, Entwicklungshilfe und schlichte Menschlichkeit so, dass ein explosives Gemisch entsteht, das zwar langsam einschlägt, dafür aber umso tiefer trifft. (Anja, S2 T2)

Die ausgelösten Gefühle sind in ihrer Auffassung also zentral für das Werk. Auch sie spricht dabei nicht nur von positiven Gefühlen, schließt sie doch mit den Worten: „Und auch wenn das Buch nicht immer angenehm ist, kann ich es doch wärmstens empfehlen.“ (Ebd.)

Ansonsten ähneln sich die Aussagen stark, einzelne Wertungen, die vorher nur bei einem oder einer Schülerin anzutreffen waren, sind nun bei mehreren zu finden, z. B. die Irritation durch die Sprache, die berührenden, schockierenden etc. Inhalte, die Thematisierung des Völkermordes.

Bei der ersten Stichprobe hielten sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren negativen Kritiken am Text bei der zweiten Rezension im Vergleich zur ersten Rezension deutlich zurück. Bei der zweiten Stichprobe findet sich eine Schülerin, die zwar keinen völligen Verriss schreibt, bei der zweiten Rezension jedoch deutlicher ihrem Nichtgefallen Ausdruck verleiht als bei der ersten Stichprobe. So endet sie zwar mit einer Empfehlung für eine bestimmte Gruppe von Leserinnen und Lesern – vorzugsweise männlich, mit historischem Vorwissen, sprachinteressiert, zuvor schreibt sie aber, wie sie von der Sprache eher „peinlich berührt“ gewesen sei und dass sie das Buch kalt lasse, was sie vor allem damit begründet, dass ihr als Frau die Perspektivenübernahme schwer falle, befremde sie das Frauenbild doch. (Vgl. Hannah, S2 T2)

Theodor beschreibt außerdem negative Gefühle, die aufgrund von (vermeintlichen Fehlern) in ihm ausgelöst werden, was ihn wiederum nicht an einer positiven Gesamtbeurteilung hindert. Dies deutet darauf hin, dass der Schüler den Text sehr genau gelesen hat und von ihm erwartet, auch auf Details einzugehen. Geschieht dies nicht, geht das mit negativen Gefühlen einher, bzw. er „quält“ sich sogar noch bei der Verschriftlichung seiner Rezension mit der Frage:

Ich bin der Meinung, dass dem Roman der eigentliche Feinschliff fehlt. So quält mich noch immer die Frage, wo der am Anfang eingeführte Ich-Erzähler geblieben ist. Ausserdem erwähnt der Autor erst am Schluss den eigentlichen Schauplatz Ruanda, zuvor wird immer nur von Kigali gesprochen. Jedoch gehen diese kleinen Fehler in diesem höchst spannenden und interessanten Buch unter und das Fazit bleibt höchst positiv. (Theodor, S2 T2)

Auch er hatte diese grundsätzliche Kritik in der ersten Rezension nicht formuliert, wobei es sich hier wahrscheinlich auch um eine höhere Bewusstheit der Handlungszusammenhänge handelt, die er bei der ungeleiteten Erstrezeption wahrscheinlich noch nicht hatte.

Bei *Hundert Tage* findet sich ein Ergebnis, mit dem nach der ersten Stichprobe nicht zu rechnen war. Alle Schülerinnen und Schüler beschrieben in ihrer zweiten Rezension Emotionen, die sie bei der Lektüre begleitet hätten. Dabei blieben viele Bereiche gleich wie zum ersten Erhebungszeitpunkt, zusätzlich wurden aber allgemeinere Aussagen gemacht und sogar negativere Kritiken als bei der ersten Rezension formuliert. Bei einer solch starken Übereinstimmung der Wahl eines Kriteriums ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppenarbeit darauf zu sprechen kamen und sich – wenn auch in ganz verschiedenen Bereichen – darüber einig wurden, dass auch Emotionen in einer Rezension Platz haben. Es wäre interessant zu untersuchen, ob dies auch mit der Abwesenheit der Lehrperson in der Erarbeitungsphase zu tun hat, die unter Umständen eine objektivere Beurteilung verlangt hätte. Dies übersteigt jedoch die Versuchsanlage dieser Arbeit.

5.5.5. „DIESES GEFÜHL DAS DEM LESER VERMITTELT WIRD, IST WAHRSCHEINLICH WICHTIGER ALS DIE HANDLUNG SELBST.“ (SARINA, S3 T1)

Die Feststellungen zum Kriterium Perspektivenwechsel setzen sich bei den Rezensionen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* unter dem Aspekt *emotionale Reaktionen* fort.²² Alle Schülerinnen und Schüler setzen in ihren Rezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt die

²² Diese Feststellungen sind direkt im Kapitel zuvor zu finden, für den Leser/die Leserin der Endfassung also leicht(er) zuordenbar.

Stimmungen, die Gefühle, die einerseits eindrücklich geschildert oder aber durch die Lektüre bei ihnen ausgelöst werden, ins Zentrum ihrer Rezensionen. Die Lektürebegleitenden Emotionen können dabei durch verschiedene Dimensionen des Textes ausgelöst werden, vor allem durch den Inhalt, durch das Mitfühlen mit den Figuren, aber auch durch sprachliche Strukturen, an denen sich – in diesem Fall – die Schülerinnen und Schüler erfreuen.

Ein typisches Beispiel für Gefühle, die durch die Perspektivenwechsel der Protagonisten geschieht beschreiben Alice und Ruth, denen das beschriebene Schicksal der Familie nahegeht. Dabei übersteigt die emotionale Beteiligung einen Perspektivenwechsel. Es werden Gefühle beschrieben, welche die Protagonisten in *Tauben fliegen auf* selbst nur teilweise oder gar nicht empfinden:

Was mich traurig gemacht hat, sind die Rückschläge, die der Familie Kosics in der Schweiz widerfahren. Und als dass es nicht genug wäre, dass sie sich mit schwieriger Kundschaft im Mondial abgeben müssen, sterben ihre Verwandten in ihrer Heimat und jeder muss selber damit fertigwerden, all das auszuhalten. Wie die Mutter immer wieder pflegt zu sagen: „Wir haben hier noch kein menschliches Schicksal, wir müssen es uns erst noch erarbeiten.“ (Alice, S3 T1)

Alices Traurigkeit kann im Text so nicht oder nur teilweise gefunden werden. Im Gegenteil, die Hauptfiguren finden sich mit ihrem Schicksal ab und versuchen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Alice Emotionen sind deshalb ihre eigenen, die durch die Beschreibung der schwierigen Umstände ausgelöst werden.

Noch deutlicher weicht Ruths Beschreibung ihrer Gefühle von den geschilderten Emotionen im Text ab. Sie beschreibt eine eher kognitive Perspektivenübernahme, die erst in Folge Gefühle auslöst. Interessant ist besonders folgende Schilderung:

Mich selbst hat es sehr erfasst, zu lesen wie schwierig es die Ausländer früher hatten sich zu integrieren. (Ruth, S3 T1)

Hier zeigt sich deutlich, dass die emotionale Beteiligung ein Gedankenexperiment bleibt. Ihren Schilderungen zu Folge glaubt sie nicht, dass es heute für Ausländer noch gleich schwierig ist wie damals. Es sind also keine eigenen Erfahrungen, die sich in ihren Emotionen widerspiegeln. Doch genau an dieser Darstellung der tristen Realität stößt sie sich auch in ihren weiteren Ausführungen, ebenfalls zeigt sich an dieser Stelle wieder, dass die Schilderungen sie nur teilweise betroffen machen. Sie geht davon aus, dass die Autorin hier übertreibt und aus dem Buch „etwas Spezielles“ machen will:

Das ist es auch, was mich ein bisschen gestört hat: Diese ständige Bedrücktheit. Ich habe es zwar gerne, wenn man in ein Buch eintauchen kann, aber es dürfte schon ab und zu auch

Freuden im Leben geben. Die werden wohl weggelassen, damit der Effekt nicht ausbleibt, dass dieses Buch etwas Spezielles ist. (Alice, T1)

Sarina hingegen empfindet bei der Lektüre von *Tauben fliegen* zudem positive Gefühle:

Doch so schmerzvoll die weit entfernte Heimat sein muss und wie es sich anfühlt, nur ein „Jugo“ zu sein, oder mitzuerleben, wie in Jugoslawien der Krieg ausbricht, findet die Autorin einen Weg die Geschichte mit positiver Sichtweise zu sehen und zu beschreiben. (Sarina, S3 T1)

Das führt sie schließlich auch zu ihrem Fazit, in dem angedeutet wird, dass die emotionale Involvierung mit den Hauptfiguren einen Einfluss auf die eigenen Gefühle hat, sich mit diesen sich aber nicht unbedingt deckt:

Die Geschichte schildert nicht nur das Leben eines Secondos, vielmehr beschreibt es die Gefühle und Emotionen innerhalb der Familie, auf die Heimat bezogen und auf die Integration. Nadj Abonji hat ein Buch geschaffen, das auf eine aktuelle, politisch-nationale Thematik eingeht und dabei nicht schwerfällig oder schwarz-weiss malerisch daherkommt, sondern gefühlvoll und in einer schwungvollen Leichtigkeit. *Tauben fliegen auf* wird so zu einem lesenswerten, gegenwärtigen Roman. (Sarina, S3 T1)

Dass es nicht nur die emotionale Involvierung ist, die Gefühle auslöst, schildert sie an einer anderen Stelle:

Ihr Schreibstil beeinflusst die Geschichte stark, denn es gibt dem Dunklen und Negativen eine Leichtigkeit, Melancholie und Atemlosigkeit, von Tatendrang und Lebenslust getrieben. (Ebd.)

Auch Lisa beschreibt zum einen den Inhalt selbst aber auch das Wie der Darstellung als Auslöser für eine tiefe emotionale Beteiligung beim Lesen:

Das Verständnis der beiden Kinder für die sozialen und kulturellen Begebenheiten um sie herum, das auf einer so viel tieferliegenden, intuitiven Ebene stattfindet, als das der Erwachsenen, verursacht Hühnerhaut beim Lesenden. Die einfachen, kindlichen Schilderungen so komplexer Vorgänge wie der Demonstration des neuen Mercedes in der Heimat, rufen eine tiefe Beklommenheit hervor, um einige Seiten später wieder einer sonderbaren Heiterkeit zu weichen. (Lisa, S3 T1)

Neben den Gefühlen, die durch das Mitfühlen mit den Protagonisten ausgelöst werden, reagieren Schülerinnen und Schüler auch durch genaue Beschreibungen auf die Inhalte, sei dies z. B., indem sie auf gut beschriebene Gerüche reagieren:

Der Autorin ist es gelungen, dem Leser oder der Leserin eine Vorstellung der ärmlichen Gegend im Norden Serbiens zu geben. Auch die Gerüche regen beim Leser einen Ekel an, obwohl man es durch das Buch nicht riechen, sondern nur lesen kann. (Larissa, T1)

Oder auf sprachliche Äußerungen, die von der Normalität abweichen und ebenfalls eine Identifikation auslösen:

Äusserst amüsant sind aber auch immer wieder die schweizerdeutschen oder ungarischen, niedergeschriebenen Wörter wie „chlöpft“ oder „Schaiz“, was so viel wie „Schweiz“ heissen soll. Diese in unterschiedlichen Passagen kursiv gedruckten Ausdrücke bringen den Leser regelrecht zum Schmunzeln, da dadurch eine „heimelige“ Atmosphäre entsteht. (Kim, S3 T1)

Grundsätzlich scheinen den Schülerinnen und Schülern bei der Lektüre von *Tauben fliegen auf* die Emotionen sehr wichtig zu sein. So schreibt Sarina weiterhin:

Dieses Gefühl das dem Leser vermittelt wird, ist wahrscheinlich wichtiger als die Handlung selbst. (Sarina, S3 T1)

Und auch andere betonen, wie die Autorin gefühlvoll die Inhalte den Leserinnen und Lesern vermittelt:

Wie Ildiko und ihre Familie mit dieser Situation umgehen, wird mit sehr viel Gefühl dem Leser näher gebracht. (Alice, S3 T1)

Besonders interessant erscheint mir, dass die Sprache selbst ebenfalls als „köstlich pointiert“ (Kim, S3 T1), „erfrischend“ und „schwungvoll“ (Sarina, S3 T1) beschrieben wird. Das deutet darauf hin, dass der Text zusätzlich zu den Gefühlen, die inhaltsabhängig sind, auch eine Art von Lust an der Ästhetik auslösen kann. Diese ästhetische Lust zeugt davon, dass es den Schülerinnen und Schülern oftmals um mehr geht, als um eine reine Identifikation. Sprache und Struktur sind ebenfalls wichtige Komponenten bei der Beurteilung von literarischen Texten.

Emotionen können, wie bereits bei der Beschreibung des Kriterienkatalogs anhand der Wertungen zu Erpenbecks *Wörterbuch* gezeigt wurde, durch die inhaltliche und die sprachlichen/strukturellen Dimensionen ausgelöst werden. Auch bei einem literarischen Text, der es den Rezipientinnen und Rezipienten relativ leicht macht, die Perspektive einzunehmen, sich emotional zu involvieren oder gar einzutauchen, wie die Häufung der Wertungen zur Perspektivenwechsel zeigen, können auch ästhetische Faktoren für einzelne Schülerinnen und Schüler eine Rolle für die Beurteilung eines literarischen Textes spielen. So kommt es, dass bei *Tauben fliegen auf* viele Schülerinnen und Schüler auf die Ästhetik der Sprache eingehen, worauf in den vorherigen Rezensionen nur einzelne Schülerinnen und Schüler eingingen. Vielleicht schafft dieser Text auch durch seine hohe Emotionalität einen einfacheren Zugang zu den eigenen Gefühlen, so dass auch eine Übertragung in den Bereich Ästhetik leichter fällt, während bei anderen Texten die Komponente der Ästhetik vorausgesetzt wird und deshalb keiner Wertung bedarf.

5.5.6. „HIER ZEIGT SICH EBEN DIESE EMOTIONSLASTIGKEIT DES WERKES.“ (SIMON, S3 T2)

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt gibt es kaum Verschiebungen, was die Erwähnung der emotionalen Reaktionen in den Rezensionen der Schülerinnen und Schüler anbelangt. Noch immer scheinen sie eine wichtige Stellung für die Rezeption und die Qualifikation des Werkes einzunehmen und ergänzend werden sowohl die Inhalte als auch Struktur und Sprache als emotionsauslösend beschrieben, wobei die Schilderungen nicht nur negative Gefühle auslösen, die durchaus zu einer positiven Beurteilung des Textes führen, sondern die Leserinnen und Leser auch „zum Schmunzeln“ bringen (Linda, S3 T2).²³ Die Sprache bekommt eine zusätzliche Gewichtung, sie löst sogar eine Immersion, also ein völliges Eintauchen in die Handlung aus:

Mag der erste und die nächsten paar Sätze schwerfällig und atemlos erscheinen, so gewöhnt man sich allmählich an den ungewöhnlichen Stil, ja man taucht noch viel tiefer in die Geschichte ein. Satzzeichen verlieren an Bedeutung und kleine Ungereimtheiten lassen den Leser in den Kopf der Protagonistin eindringen, in dem Empfindungen Purzelbäume schlagen und Gedanken im Sekundentakt herum switchen. (Sarina, S3 T2)

Jeder einzelne Satz ist radikal subjektiv. Gewisse Kapitel bestehen fast nur aus passiven Satzkonstruktionen: *Mamika, die Hühnergulasch mit Nockerln aufischt, Paniertes vom Schwein mit frittierten Kartoffeln und Kürbisgemüse, ... (S. 15)* Auf diese Weise werden Stimmungen beschrieben, die sich lesen wie alte schleierhaft verschwommene Erinnerungen. Sie sind hektisch, trüb, bedrückend oder oft gar kitschig. (Lisa, S3 T2)

Diese Angst ist in der Sprache Nadj Abonjis wiederzufinden, so wie sie all ihre Gefühle in diesem Werk durch ihre Sprache zum Ausdruck bringt. (Murad, S3 T2)

Simon beschreibt die Wichtigkeit der Emotionalität an anderer Stelle ausführlich:

Obschon sich das Handlungsspektrum in Grenzen hält, schafft Melinda Nadj Abonji durch die emotionale Dimension eine neue Dynamik und formt prägende und aussagekräftige Bilder. Dieses Buch zeichnet sich nicht durch eine voranpreschende und komplexe Handlungsebene aus. Es ist genau dieser annähernde Stillstand der Geschehnisse, welcher die Gefühlsdimension dieses literarischen Werkes noch zu betonen vermag. Die fehlende Komplexität einer voranschreitenden Handlung findet sich in der emotionalen Sinneswahrnehmung von Ildiko wieder. (Simon, S3 T2)

Zwar spricht er vor allem die Emotionen der Hauptfigur an, doch seine Schilderungen zeigen, dass die gefühlsauslösenden Faktoren die Figuren übersteigen, wie z. B. an dem „annähernden Stillstand der Geschehnisse“ festzustellen ist. Er deutet am Ende seiner Rezension noch einen weiteren Aspekt als gefühlsauslösend und damit positiv für den Text. Ausschnitte davon wurden bereits dargestellt, die Gesamtheit seines Fazits verdeutlicht aber seine Aussage:

²³ Von dieser Schülerin fehlt die Erstrezension.

Die Geschichte einer jugoslawischen Einwandererfamilie bietet eine grosse Grundlage an zu verarbeitender Substanz. Dass Melinda Nadj Abonji dabei einen historischen Einfluss möglichst aussen vorlässt, finde ich extrem wichtig, um dem Buch seine Distanz zur Geschichte zu wahren. Es gewinnt damit mehr an Tiefe und Substanz, als es an historischer Genauigkeit und an Informationsgehalt verliert. Dadurch bleibt auch die Linie in welcher das Buch geführt wird klar und verschwimmt nicht in einer Mischung aus dem Versuch Erlebtes und die Gefühle aufzuarbeiten und einem sachlichen und geschichtlichen Abriss. Somit schafft es Melinda Nadj Abonji trotz einer vermeintlich stillstehenden Handlung über eine dynamische emotionale Sichtweise zu bewegen. (Simon, S3 T2)

Die fehlende oder ungenügende historische Einbettung des Geschehens könnte auch als Unvollkommenheit des Textes verstanden werden. Simon sieht aber gerade darin die Stärke, da sie eine „emotionale Sichtweise“ der Handlung fördert.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Rezensionen zu *Tauben fliegen auf* bezüglich der emotionalen Reaktionen an beiden Erhebungszeitpunkten nicht, da bereits bei der Erstrezeption alle Schülerinnen und Schüler auf die lektürebegleitenden Emotionen eingingen. Grundsätzlich nahmen die Aussagen zur affektiven Beteiligung sogar nochmals zu. Da das Kriterium aber schon zum ersten Zeitpunkt sehr wichtig war, ist hier nur von einer kleinen Beeinflussung durch den Austausch innerhalb der Klasse auszugehen.

5.5.7. ZWISCHENFAZIT: WERTUNGEN UND EMOTIONEN

Vergleicht man die Ergebnisse der Analyse mit den theoretischen Erkenntnissen, fällt zuerst auf, dass der Hauptteil der emotionalen Reaktionen, die in den Rezensionen der Schülerinnen und Schülern beschrieben werden, sogenannte F-Emotionen sind (vgl. Tan 1994), Emotionen also, die vor allem durch die Handlung und/oder die Figuren ausgelöst werden. Schlüsselt man diese wiederum weiter auf, nennen die Schülerinnen und Schüler vor allem Emotionen, die durch den Perspektivenwechsel gefördert wurden – also innere Emotionen, die direkt aus dem Geschehen entstehen, allen voran die Sympathie, also das Mitfühlen mit den Figuren oder die Erinnerung an eigene Gefühle, die man in ähnlichen Situationen hatte. Dabei laden bestimmte Werke eher dazu ein, diese Gefühle mit zu erleben. Bieten die Hauptfiguren viel Übereinstimmungsfläche mit den Lesenden, wie dies bei *Tauben fliegen auf* der Fall ist, lässt es sich leicht antizipieren, wie die Figuren sich fühlen oder es werden sogar Erinnerungen an selbst erlebte Situationen wach, während die Handlung in fernen Ländern unter unbekannten Bedingungen, wie sie in *Hundert Tage* beschrieben ist oder die undurchsichtige Struktur des Werkes wie in *Wörterbuch* das Bild der Hauptfigur lange nicht fassbar machen lassen und damit das Mitfühlen erschweren. So bleibt es in vielen Fällen bei einem rein kognitiven Perspektivenwechsel, der das Entstehen von Emotionen,

die einerseits durch die Handlung (F-Emotionen) und andererseits durch die innere, fiktionale Welt ausgelöst werden (Sympathie und erinnerte Emotionen), behindert. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler weisen nicht darauf hin, dass einige von Ihnen sich während der Lektüre völlig in ihr verloren. Sie nahmen aber gewisse Emotionen auf, um ihr eigenes Verhalten zumindest teilweise zu reflektieren. Obwohl die Reflexion zur Akkommodation zu zählen wäre, ist hier zumindest teilweise von einer identifikatorischen emotionalen Beteiligung auszugehen: Die durch das Buch ausgelösten Emotionen wurden in das eigene Leben übertragen. Die Grenze ist hier allerdings unscharf, da besonders das Verschwimmen zwischen Realität und fiktionaler Figur auch nur Momente betreffen kann und in der Retrospektive nicht mehr einfach abschätzbar ist.

Vergleicht man die absoluten Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die ihre emotionalen Reaktionen als explizite oder implizite Wertung für den literarischen Text in ihren Rezensionen erwähnt haben, ist schnell ersichtlich, wie wichtig Emotionen für die subjektive Auffassung der Qualität eines Textes sind. Aus der Tabelle geht allerdings nicht hervor, ob die Emotionen positiv oder negativ waren, genauso wenig ist ersichtlich, ob negative Emotionen zu einer negativen Wertung führen.

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	14	7	8
Schüler/-innen T2	11	10	8

Tab. 5: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „emotionale Reaktionen“ geäußert haben.

Die Analyse zeigt aber, dass zumindest beim ersten Erhebungszeitpunkt die Ausrichtung der Emotionen stark mit der allgemeinen Bewertung des literarischen Textes zusammenhängt. Negative Emotionen rufen negative Bewertungen hervor, die auch oft die globale Bewertung des Textes beeinflussen – dies zeigt sich vor allem in den Rezensionen zu *Wörterbuch*, in denen, verglichen mit den anderen Texten, überhaupt mehr negative Emotionen genannt werden, die in der Folge auch die Bewertung des ganzen Textes oder zumindest von Textteilen oder -dimensionen beeinflussen. Besonders die anachrone Struktur stößt bei einigen Jugendlichen auf Unmut und würde bei einer Privatlektüre dafür sorgen, dass sie das Buch weglegten. Dies ändert sich jedoch mit der überarbeiteten Rezension. Durch die intensive Bearbeitung im Unterricht, sei dies durch den geleiteten Unterricht oder die Möglichkeit des Austausches im Allgemeinen, haben sich die jungen Erwachsenen an die Struktur gewöhnt, die negativen Reaktionen nehmen ab oder werden genauer erklärt. Dafür

nehmen die positiven emotionalen Reaktionen auf die Sprache zu, es zeigt sich eine Lust an der Ästhetik, wie sie vorher nur vereinzelt anzutreffen war.

Die anderen untersuchten Stichproben sind deutlich konsistenter, was die Art der emotionalen Reaktionen zu den beiden Erhebungszeitpunkten betrifft. Bei *Hundert Tage* handelt es sich dabei um Gefühle, die sich fast ausschließlich auf die innere Ebene der literarischen Texte beziehen. Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Betroffenheit über die Handlung und über das Schicksal der Figuren zum Ausdruck, auch das Unbehagen, das die Sprache auslöst, hängt stark mit den Figuren zusammen. Interessanterweise nimmt jedoch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ihre emotionalen Reaktionen in ihrer Rezension erwähnen, beim zweiten Erhebungszeitpunkt von einer Mehrheit der Schülerinnen und Schüler auf die Gesamtheit zu. Das könnte sich dadurch erklären lassen, dass sie sich darüber ausgetauscht haben, dass auch subjektive Meinungen und Gefühle in eine Rezension gehören oder, da die Mehrheit diese bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt erwähnt hat, dass sie zumindest innerhalb dieser Klasse – ich werde im letzten Kapitel noch auf die interpretive community eingehen – dazugehören.

Bei *Tauben fliegen auf* sind die emotionalen Reaktionen in sämtlichen Rezensionen zu finden. Auch hier werden sie vor allem durch den Inhalt ausgelöst. Doch während bei den anderen beiden Stichproben die ästhetische Lust eher eine Randerscheinung darstellte, die höchstens beim zweiten Erhebungszeitpunkt mehr als vereinzelte Stimmen erhielt, gehen die Schülerinnen und Schüler bei *Tauben fliegen auf* bereits in ihren ersten Fassungen der Rezensionen auf die Ästhetik der Sprache ein. Eine Erklärungsmöglichkeit liegt in der Zugänglichkeit des Textes. Besonders bei *Wörterbuch* zeigte sich, dass erst beim zweiten Erhebungszeitpunkt flächendeckendere Aussagen zur Schönheit der Sprache gemacht wurden, bei *Hundert Tage* bleiben es einzelne Schülerinnen und Schüler, die auf die Ästhetik eingehen. *Wörterbuch* ist bei der ersten Lektüre sicherlich schwer zugänglich, der Text muss zunächst entschlüsselt werden, die Anachronie der Darstellung, aber auch die vielen Sprünge und intertextuellen Bezüge sind auf den ersten Blick kaum durchschaubar, man muss mit dem Text arbeiten. Ganz anders ist *Tauben fliegen auf*. Auch wenn dort die Länge der Sätze überdurchschnittlich ist und die Handlung zwischen dem Jetzt in der Schweiz und der Vergangenheit in Jugoslawien hin- und herspringt, ist die Struktur relativ leserfreundlich, die Handlung leicht verständlich und so bleibt Zeit, sich an der Sprache zu erfreuen.

Erstaunlich erscheint mir, dass die Schülerinnen und Schüler, obwohl sie relativ homogen sind, was ihre Lebenswelt anbelangt, doch sehr unterschiedlich auf einzelne Figuren, Handlungen oder sprachliche und strukturelle Elemente reagieren. Das liegt sicherlich daran, dass die emotionalen Reaktionen das vielleicht subjektivste Werturteil sind, auch wenn dieses Werturteil im Nachhinein objektiviert wird und auch fremde Emotionen antizipiert werden können.

5.6. Auseinandersetzung mit Alteritäten

Im Januar 2008 traf sich die Kerngruppe Deutsch der Arbeitsgruppe Hochschule – Gymnasium, um über Forderungen an den Literaturunterricht für die „Studierfähigkeit und Hochschulreife“ zu sprechen. Vertreter der Universität und verschiedener Kantonsschulen Zürichs analysierten die aktuelle Situation im Übergang zwischen Gymnasium und Hochschule und sprachen erste Empfehlungen für den Deutschunterricht auf Gymnasialstufe aus. Sie forderten von den Lehrpersonen die „Behandlung fremd wirkender, scheinbar abgelegener Texte und damit die Überwindung oder Anerkennung ihrer irritierenden Alterität“. Auch die Literaturdidaktik setzt sich unter anderem mit der Auswahl von Texten und deren Einfluss auf die literarische Bildung auseinander. Raible (1998), Maiwald (1999) und Wintersteiner (2006) plädieren dafür, alteritäre, das heißt, inhaltlich oder formal schwerer zugängliche Texte im Literaturunterricht zu behandeln, da diese eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text erfordern und fördern und zudem die Auseinandersetzung mit alteritärem Gedankengut ein wichtiger Lehrauftrag im Umfeld der Integration und des kulturellen Verständnisses sein sollte. Spinner macht es in seinem Aufsatz zum Lesen als ästhetische Bildung (2008) sehr deutlich: „Es ist eine Aufgabe von Unterricht, eine Aufgeschlossenheit gegenüber Ungewohntem in den Künsten zu unterstützen.“

Was bedeutet aber Alterität? Maiwald (1999) definiert diese in Abgrenzung zu Ladenthin (1991) nicht als dem literarischen Text objektiv inhärenter Wert, sondern als „eine Text-Leser-Relation, in der der Text bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände des Lesers überfordert“ (Maiwald 1999: 106). Er unterscheidet dabei zwischen Alterität „propositionaler Natur“ und nennt als Beispiel fremd wahrgenommene Welten, obwohl der Text „leicht“ zu lesen sei (ebd.) und Alterität „sprachlich-ästhetische(r) Kodierung“, die bei grafischen Elementen beginne und „mit den komplexen Bedeutungsverweigerungen experimenteller moderner Literatur“ (ebd.) aufhöre. Maiwald sieht dabei die Auseinandersetzung mit Alterität sogar als Grundvoraussetzung von Literarizität:

Literarisierung bedeutet, 1) ausgehend vom privaten Lesen der Schüler 2) durch literarische Diskrepanzerfahrungen 3) produktive Aneignungen literarischer Alterität zu inszenieren, 4) die die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Buchlesen generell und zur Lektüre komplexerer literarischer Texte erzeugen bzw. steigern. Literarisierung heißt, ‚das Andere der Literatur‘ (Ladenthin 1991, 179), das Lesen als Möglichkeit, ‚dem ständigen Entfalten zu möglicher Andersheit zuschauen zu können‘ (Iser 1993, 515) erfahrbar zu machen. (Ebd.: 107)

Bei der Vorstudie dieser Arbeit wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, was für sie „gute Literatur sei. Dabei fehlte das Konzept der *Alterität* oder auch ein Konzept der *Innovation* als Qualitätsmerkmal von literarischen Texten, in der Analyse der Schülerinnen- und Schülerrezensionen hingegen kommt das Konzept vor, der Begriff *Alterität* ist den Lernenden jedoch nicht bekannt. Im Folgenden werde ich zudem das in wertungstheoretischen Schriften einzeln behandelte Kriterium *Innovation* der *Alterität* subsumieren. Dies weil die Schülerinnen und Schüler Abweichungen oft nicht kennen und somit als Neuheiten bezeichnen, wie ich anhand des ersten Datensatzes zeigen werde.

5.6.1. „DENN DER STIL IST ETWAS NEUES, ETWAS, DAS MAN NICHT SO OFT LIEST.“ (SARAH, S1 T1)

Das Werk *Wörterbuch* hat die Klasse mit strukturellen und sprachlichen Besonderheiten konfrontiert, die sie in ihrer Schullektüre – und wohl auch in ihrer privaten Lektüre – bisher nicht angetroffen haben. Bei der Analyse der Schülerrezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt fällt auf, dass einige Schülerinnen und Schüler das Attribut „neu“ verwenden, wenn sie mit Alteritäten konfrontiert werden und ihre Lese-Erfahrung gerne verallgemeinern. Für die Schülerinnen und Schüler sind die Abweichungen von der Norm meist etwas völlig neues. Für viele der Rezensentinnen und Rezensenten wird dies die erste Begegnung mit einem anachronen Text gewesen sein. *Innovation* und *Alterität* werden dementsprechend in dieser Studie in einer Kategorie vereint.

Das folgende Beispiel illustriert dies: Einige Schüler bezeichnen den in Erpenbecks *Wörterbuch* verwendeten Schreibstil – sie gehen dabei vor allem auf die anachrone Struktur des literarischen Textes ein – als „unbekannt“, wie Regula schreibt: „Mir hat der Roman *Wörterbuch* sehr gut gefallen, auch wenn ich mit dem bis dahin unbekannten Schreibstil von Jenny Erpenbeck etwas Mühe hatte“ (Regula, S1 T1) und auch Hannes bezeichnet den „Stil“ als „bisher unbekannt [...]“ (Hannes, S1 T1).

Obwohl beide eine ähnliche Erfahrung machen, ist ihr Fazit ein völlig anderes. Während Regula den literarischen Text zunächst als schwierig empfindet, doch am Ende zu einer positiven Wertung findet („mir hat der Roman sehr gut gefallen“), kann Hannes dem Text

nichts Positives abgewinnen, woran vor allem die Struktur mitschuldig zu sein scheint: „Natürlich kann man den Roman loben, er sei anders, in einem neuen Stil geschrieben. Aber für mich war es ein Fehlgriff in die falsche Stilkiste“. (Ebd.)

Andere Schülerinnen und Schüler äußern sich ähnlich und bezeichnen den Stil als „unbekannt“ (siehe oben), „unkonventionell“ (Michael, S1 T1), „ungewohnt“ (Judith, S1 T1), „speziell“ (Thomas, S1 T1 und Sarah, S1 T1) oder gar „exzentrisch“ (Caroline, S1 T1). Dabei beziehen sie sich vor allem auf die syntaktische Ebene des Textes:

Dies schildert Jenny Erpenbeck in einer speziellen, ja fast merkwürdigen Schreibweise. Seitenlange Sätze werden von Sätzen, die zum Teil nur aus einem Wort, zum Beispiel Vater, bestehen, [umrahmt]. (Thomas, S1 T1, Einfügung V. P.)

Der Schreibstil von Jenny Erpenbeck im *Wörterbuch* ist sehr exzentrisch, die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. (Caroline, S1 T1)

Hannes erklärt nicht, was das Unbekannte an Erpenbecks Stil ist, auch Michael geht nicht weiter auf den „Stil“ ein, außer dass „[d]er unkonventionelle Stil der kurzen, aber sehr dichten Lektüre [...] zum Lesen zwischen den Zeilen an[regt]“ (Michael, S1 T1) und Judith weist nur darauf hin, dass Erpenbeck einen „eher ungewohnten Schreibstil“ (Judith, S1 T1) verwendet.

Regula hingegen erklärt sehr ausführlich, wie die Erinnerungen der Protagonistin in einzelnen Textabschnitten wiedergegeben werden und durch einzelne Wörter und Sätze verbunden. Diese Verbindungen erkannte sie erst „nach und nach“. (Regula, S1 T1) Sie beschreibt hier also eine strukturelle Ebene, die über das reine Abwechseln von kurzen und langen Sätzen hinausgeht und eher die zeitliche Ordnung der Erzählung betreffen, und den Text erst mit fortschreitender Lektüre entschlüsseln lässt. Auf diese strukturelle Besonderheit weist auch Sarah hin, wenn sie den „Erzählstil“ als „speziell“ bezeichnet. Weiter unten spezifiziert sie und bewertet diese „Besonderheit“ zudem:

Was an diesem Roman sehr speziell ist, ist die Sprache sowie der Aufbau des Textes. Von dem her lohnt es sich, das Buch zu lesen. Denn der Stil ist etwas Neues, etwas, das man nicht so oft liest. Es ist sicher eine interessante Erfahrung. (Sarah, S1 T1)

Emil geht besonders ausführlich auf die „fremde“ Struktur des Textes ein. Der größte Teil seiner Rezension bezieht sich darauf. Genau diese Fremdheit ist nämlich für ihn das zentrale Element von *Wörterbuch*.²⁴

²⁴ Ich werde auf seine Rezension bei der Übereinstimmung von Sprache und Struktur nochmals eingehen.

Was dem Roman sowie dem Handlungsverlauf den eigentlichen „Touch“ verleiht ist jedoch Erpenbecks Schreibstil. Schon am Romanbeginn ist der eigene, jedoch unübliche Textaufbau zu erkennen. [...] Dabei sind die erwähnten Organe [im vorhergehenden Textbeispiel von Emil erwähnt, Anm. V. P.] nicht das Einzige, welches fremd scheint. Die kontinuierlich eingesetzten Satzfragmente, die auf den ersten Blick nicht ins Muster passen, dann wieder Sätze, die sich über eine ganze Seite erstrecken. Zusammengefasst: Gegensätze, die aneinander gereiht sind. Doch genau dies reflektiert die Welt, in der sich die weibliche Hauptperson befindet. (Emil, S1 T1)

Neben der Struktur und dem Erzählstil werden auch Genre-Aspekte wahrgenommen, wobei jeweils eine Schülerin und ein Schüler Abweichungen zur Gattung der Biografie festhalten, jedoch nicht werten. Paul erwähnt zwar Vor- und Nachteile, die sich „dadurch“ ergeben, geht dann aber nur auf die Leerstellen und Andeutungen ein, nicht auf den Gattungsbegriff oder welche Erwartungen er damit verbunden hätte. :

Erpenbeck verfasste aber nicht eine normale Biografie, sondern dachte sich ein System aus. (Judith, S1 T1)

Es ist allerdings keine normale Biografie, denn die Geschichte enthält viele Leerstellen und Andeutungen, die der Leser selbst interpretieren muss. (Paul, S1 T1)

Die Gattungsabweichungen scheinen sich also nicht direkt auf die Wertungsaussagen der Schülerinnen und Schüler auszuwirken.

Die Analyse der Daten zeigt, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler mit „Neuem“ und „Alteritärem“ auseinandersetzen. Nur wenige sind keineswegs bereit, sich auf ein völlig neues Texterlebnis einzulassen. Während einige den Maßstab Neuheit/Alterität als ein positives Merkmal eines literarischen Textes auffassen, erkennen ihn andere zwar, bewerten ihn aber explizit nicht als ausreichend, um eine positive Wertung auszulösen. Der Vergleich mit der gleichen Gruppe zum Zeitpunkt 2 wird aber zeigen, dass sich diese Einstellung durch intensive Textarbeit ändern kann.

5.6.2. „SCHON NUR DER SONDERBARE SCHREIBSTIL MACHT DEN ROMAN LESENSWERT.“ (THOMAS, S1 T2)

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt der Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch* wird die Alterität des Textes, also sowohl Abweichungen von bekannten Normen als auch der innovative Charakter des literarischen Textes, noch immer wahrgenommen, jedoch anders bewertet. Waren zum Erhebungszeitpunkt 1 noch viele Schülerinnen und Schüler eher kritisch oder zumindest vorsichtig eingestellt, werden festgestellte Abweichungen nun positiv bewertet. Thomas beschreibt Erpenbecks „kompakte[n] Roman“ als „Meisterwerk“, den „der sonderbare Schreibstil [...] lesenswert“ mache. (Thomas, S1 T2) Emil bezeichnet den

„Schreibstil“ zunächst als ungewohnt, beschreibt dann aber die Wirkung, die damit in ihm ausgelöst werde:

Genau dieser Gedanke bildet die Grundlage dieses Romans und stellt nicht nur ein inhaltlich wichtiges, sondern auch syntaktisch markantes Charakteristikum dar. Dabei ist zu erwähnen, dass Erpenbeck einen sehr ungewohnten, eigenen aber nicht etwa unpassenden Schreibstil verwendet. [...] Satzfragmente folgen auf seitenlange Sätze, einmal erwähnte Begriffe und Lieder sowie Zaubersprüche tauchen später wieder auf, völlig unerwartet, und dazwischen immer wieder Lücken. Kurz gesagt, ein Schreibstil, der die Welt der Ich-Erzählerin gut wiedergibt und so den Text und das Textverständnis verdeutlicht. (Emil, S1 T2)

Desgleichen geht Michael auf die durch den Stil erreichte Wirkung ein:

Ihr unkonventioneller Stil geprägt durch Ellipsen, uralte Zaubersprüche, Verse und Kinderlieder, die auseinander gerissen sind, erzeugt eine unheimliche Atmosphäre. (Michael, S1 T2)

Trotz dieser positiven Beispiele können sich auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt einige Schülerinnen und Schüler nicht mit dem Schreibstil anfreunden oder sie finden ihn zumindest anstrengend, da er den Lesefluss behindert:

Diese Brutalisierung von Wörtern ist nicht die einzige Verwirrung, die man beim Lesen hat. Auch ihre semantische Schreibweise²⁵, bei welcher sie ein Staatsgefängnis als Palast darstellt, was jetzt nur eines von vielen Beispielen ist. Eben gerade mit diesen sprachlichen Stilmitteln schafft sie es, die „heile Welt“ aufrechtzuerhalten. Mit diesen Stilmitteln aber schafft sie es am Anfang, die Leser zu vergraulen. (Kathrin, S1 T2)

Jenny Erpenbecks Stil in diesem Roman ist völlig anders, als man es vielleicht erwartet. Ihr gesamter Roman ist mit vielen kleinen Texten zu einem Ganzen zusammengesetzt. Sie verwendet häufig nur einzelne Wörter, die aneinandergereiht sind oder unvollendete Sätze. [...] Dadurch dass Jenny Erpenbeck in vielen Ellipsen schrieb, wurde das Lesen des Romans erschwert. Es stecken viele Informationen zwischen den Zeilen. Am besten liest man es in kleineren Häppchen. (Judith, S1 T2)

Dimitri und Regula gehen auf die Irritation ein, die diese ungewohnte Struktur in ihnen auslöst. Während Dimitri explizit den Begriff in seiner Rezension verwendet, spricht Regula von einem „gewöhnungsbedürftigen“ Schreibstil, der ihr gerade am Anfang Mühe bereitet zu haben scheint. Beide loben den Text jedoch mit großen Worten und sprechen von „Sprachgewalt“ und wie bereits Bruno von einem „Meisterwerk“:

Diese Entwicklung des Mädchens und seine Neuordnung der Wörter werden mit einer grossen Sprachgewalt von Jenny Erpenbeck beschrieben, so dass die Wirkung auf den Leser nicht nur Faszination, sondern auch Irritation ist. (Dimitri, S1 T2)

²⁵ Mit „semantischer Schreibweise“ meint die Schülerin wohl eine bildhafte, assoziative Schreibweise.

Wörterbuch ist ein gelungenes Meisterwerk, welches in einem bisher unbekannten Schreibstil – welcher zu Beginn etwas gewöhnungsbedürftig ist – das Leben in einer Diktatur aus der Sicht eines Mädchens erzählt. (Regula, S1 T2)

Der größte Unterschied zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigt sich in der Bewertung der Alterität als intentional, also von der Autorin gewollt, während einige Schülerinnen und Schüler bei der ersten Rezension dem Text im Allgemeinen entweder keinen Sinn zusprachen oder die Struktur als zu gesucht beschrieben.

Der Roman ist absichtlich so verwirrend aufgebaut, da dieser Aufbau die Situation des Mädchens am besten widerspiegelt. (Vera, S1 T2)

Emil beschrieb die Wichtigkeit der alteritären Struktur bereits in seiner ersten Rezension. In seinem überarbeiteten Text verdeutlicht er die Wirkung, die damit verbunden ist:

Inhalt und Syntax unterstützen sich dabei gegenseitig auf eindruckliche Art und Weise. Obwohl der Text auf den ersten Blick unübersichtlich wirkt, wird dem Leser immer deutlicher bewusst, welche Struktur Erpenbeck verfolgt. Den Terror und die Bedrohung in die Sprache zu bringen. (Emil, S1 T2)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine tendenzielle Veränderung zwischen den Wertungen zum ersten Erhebungszeitpunkt und denen zum zweiten Zeitpunkt auszumachen ist. Die Alteritäten werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwar noch als solche wahrgenommen, beeinflussen aber die Gesamtwertung des Werkes weniger stark negativ als zuvor. Zudem sprechen nun viele Schülerinnen und Schüler positiv von den Abweichungen, die sie jetzt als intentional auffassen und weniger verwirrend oder anstrengend. Es ist anzunehmen, dass die Besprechung der Struktur im Unterricht einen Einfluss auf deren Bewertung hatte.

5.6.3. „ER BELEUCHTET EIN POLITISCHES THEMA VON EINER VÖLLIG NEUEN SEITE [...].“ (MELANIE, S2 T1)

Wie auch bei der ersten Stichprobe werden Alteritäten von den Schülerinnen und Schülern der zweiten Stichprobe in der ersten Rezension eher negativ bewertet, wenn sie überhaupt erwähnt werden. Bei Bärffuss' *Hundert Tage* kommen zwei Aspekte zur Sprache, die „anders“ sind: das Fehlen von Satzzeichen zur Markierung der direkten Rede, das „am Anfang zu Verwirrung führen [kann]“ (Rahel, S2 T1) und die „primitive“ oder „eher vulgäre“ Sprache Bärffuss' (vgl. ebd.), die negativ auffällt. Alexander hingegen bewertet die Sprache als sehr positiv und „originell“. Hier zeigt sich besonders deutlich, dass bei einigen Schülerinnen und Schüler der gleiche Aspekt einmal als *alteritär-negativ* (vgl. Rahel, S2 T1) und einmal als *innovativ-positiv* bewertet werden kann:

Gerade die Sprache war für mich das Faszinierende an diesem Werk: Sie ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch witzig, wenn man die originellen Umschreibung von eher prekären Wörtern wie „Neger“ und ähnlichem berücksichtigt. So vermag das Buch den unübersehbaren Sarkasmus auch hervorragend zu tragen. (Alexander, S2 T1)

Auch die Struktur des Romans – Bärfuss verzichtet in *Hundert Tage* auf Kapitel – wird thematisiert. Ein Schüler vermisst die „Leseпаusen“, die durch Kapitel entstehen. Er spricht zwar weder von Irritation noch von einem Novum, aber man spürt aus seiner Rezension heraus, dass er dieses Fehlen von Kapiteln als abweichend von der Norm versteht:

Schade fand ich einfach, dass er geschrieben hat ohne einmal eine kleine Pause einzulegen. Einerseits ist das schon gut, denn wenn man dieses Buch liest, will man es gar nicht mehr weglegen, weil es nicht viele passende Stellen, an denen man das Buch weglegen könnte, weil eine Handlung vollständig abgeschlossen ist, hat. Andererseits bin ich auch ein Leser, welcher diese Pausen braucht. Ich war immer ein bisschen in der Zwickmühle, weil ich wissen wollte, was passiert, aber ich zu müde war, um weiterzulesen. Darum bevorzuge ich Bücher bei denen ab und wann mal wieder ein neues Kapitel beginnt. Bei diesen Kapiteln kann man sich dann ein bisschen erholen und irgendwie ist es so einfach angenehmer zu lesen. (Marius, S2 T1)

Alexander reflektiert den Gattungsaspekt. Ihm fällt auf, dass *Hundert Tage* eher einen Dokumentarcharakter hat und es dementsprechend schwer fällt, sich mit den Personen zu identifizieren, da eine Distanz zwischen Figuren und Leserin oder Leser gewollt aufgebaut wird. Zur Verdeutlichung möchte ich hierfür nochmals den Anfang des Zitats darstellen, das bereits unter dem Aspekt Perspektivenwechsel behandelt wurde:

Dennoch gleicht das Buch mehr einem Bericht als einem üblichen Roman, bei dem man sich mit der Figur identifizieren kann. So schafft es der Autor auch nicht, den Leser in den Bann der grundsätzlich interessanten Geschichte zu ziehen; man bleibt als Betrachter aus-sen vor und verfolgt die Geschehnisse aus sicherer Distanz. (Alexander, S2 T1)

Doch auch thematische Neuerungen werden angesprochen. Melanie wertet die Neuerung nicht explizit. Durch ihren Verweis auf eine unbekannte Größe von „anderen“ – gemeint sind wohl andere Schriftstellerinnen und Schriftsteller – lässt sich aber von einer eher positiven Bewertung ausgehen. Auch dieses Zitat wurde bereits, in diesem Fall unter dem Aspekt Bedeutsamkeit, für die Darstellung der Wertungskriterien verwendet:

[Bärfuss] schafft mit seinem Roman, was andere vor ihm nicht zu Stande gebracht haben. Er beleuchtet ein politisches Thema von einer völlig neuen Seite und verpasst diesem tragischen Sujet ein Gesicht mit dem ausgesprochen kontrovers charakterisierten David Hohl. (Melanie, S2 T1)

Die Schülerin begründet ihre Wertung an dieser Stelle nicht mit sachlichen Argumenten, sondern es scheint, als ob sie keiner Legitimation als ihrer selbst bedarf. Denn wer die „anderen“ sind, ist unklar und ob tatsächlich niemand vorher eine ähnliche Leistung erbracht hat, sogar unwahrscheinlich. Fricke geht in seinen Abhandlungen zur literarischen Wer-

tung zwar davon aus, dass Werturteile allgemeine Gültigkeit beanspruchen (Fricke 1981: 205), Kienecker relativiert diese Aussage, indem er behauptet, dass jedes Werturteil begründet werden muss (vgl. Kienecker 1989: 80 ff.) In vielen Texten der Schülerinnen und Schüler zeigt sich das zweite Phänomen, insofern z. B. die subjektive Wertung „dieses Buch ist wunderbar“ durch verschiedene sachlich begründbare Kriterien unterstützt wird. Melanie verzichtet auf diese sachliche Begründung. Die Legitimation des Werturteils wird von ihr selbst gegeben, das bedeutet, sie traut sich eine allgemeingültige Wertungsaussage zu, was man mit ihrem Selbstkonzept einer hohen Lesekompetenz begründen könnte.²⁶

Ein wichtiger Normbruch ist die Verwendung von rassistischen Äußerungen in *Hundert Tage*, die von einer Schülerin nicht richtig zugeordnet werden können. Sie fragt sich, ob und wie man das als Autor überhaupt dürfe. Die Darstellung von explizitem Rassismus löst in ihr eine Irritation aus, der sie in ihrer Rezension Ausdruck verleiht:

Auch war ich mir als Leserin nie ganz sicher, mit welchen Gefühlen ich den Rassismus dieser Geschichte aufnehmen sollte. Ist die Sicht auf die Ereignisse fortschrittlich, will also der Autor den als Entwicklungshilfe getarnte Kolonialismus und die Missstände von damals aufdecken? Oder ist die Einstellung des Autors tatsächlich altmodisch, was bewirken würde, dass man ihn damit nicht ganz ernst nehmen kann? Obwohl der Rassismus im Buch nicht klar angesprochen oder erwähnt wird, beginnt einen die naive und primitive Sicht auf die Afrikaner in Sätzen wie „Mütter, ein Kind an jedem Finger“, mit den Seiten störend aufzufallen. Man glaubt, ein Buch voller rassistischen Klischees zu lesen. (Hannah, S2 T1)

Hannah ist sich unsicher, ob die rassistischen Bemerkungen in *Hundert Tage* die Haltung des Autors widerspiegeln oder den Figuren und der Zeit zuzuschreiben sind. Obwohl sie sich bemüht, den Text nicht als persönlichen Ausdruck des Autors zu lesen, kann sie sich eines schlechten Gefühls nicht erwehren, was sie folglich irritiert und ihre Wertung des Werkes negativ beeinflusst.

Alterität wird in den Rezensionen nach der ungeleiteten Rezeption von Bärfuss' *Hundert Tage* wie auch bei Erpenbeck vor allem negativ bewertet. Dabei können sowohl die Sprache, die Struktur als auch inhaltliche Aspekte als irritierend aufgefasst werden. Positive Wertungen zur Alterität, im Sinne z. B. von Originalität, kommen nur vereinzelt vor. Als neuer Aspekt kommen Gefühle hinzu, die durch Unsicherheiten entstehen. Rassismus wird im Buch nicht nur thematisiert, sondern aus Sicht der Figuren dargestellt und damit für die einige Schülerinnen und Schüler folglich praktiziert. Dies löst bei ihnen Irritationen aus, da sie nicht wissen, ob dies vom Autor gewollt ist oder nicht.

²⁶ Diesen Aspekt werde ich im Zwischenfazit genauer beleuchten

5.6.4. „AUF DER SPRACHLICHEN EBENE BEGINNT EINEN EINZIG DER IMMER WIEDERKEHRENDE RASSISMUS MIT DEN SEITEN ZU IRRITIEREN.“ (HANNAH, S2 T2)

Die Schülerinnen und Schüler gingen bei ihren Überarbeitungen der ersten Rezensionen kaum mehr auf Neuerungen oder den alteritären Charakter von Bärfoß' *Hundert Tage* ein. Nur noch drei einzelne Aussagen sind zu finden, in denen erneut auf den Rassismus und den Wortschatz eingegangen wird. Grundsätzlich kann man also davon ausgehen, dass Alterität von den Schülerinnen und Schülern bei der zweiten Rezension nicht mehr als solche aufgefasst wird oder zumindest nicht erwähnenswert ist. Das deutet darauf hin, dass die intensive Auseinandersetzung im Unterricht einen Einfluss auf die Alteritätsauffassungen der Schülerinnen und Schüler hat. Dabei ist davon auszugehen, dass gewisse Normbrüche bei der Auseinandersetzung mit dem Text von den Schülerinnen und Schülern assimiliert oder akkomodiert werden, während andere, so z. B. der latente Rassismus im Text, solange keine Erklärung dafür gefunden wird, nicht in die eigene Erfahrungswelt eingearbeitet werden können.

5.6.5. „DEN SCHREIBSTIL DER AUTORIN EMPFINDET MAN AUF DER ERSTEN SEITEN ALS NEU UND UNGEWÖHNLICH [...].“ (ALICE, S3 T1)

Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* lebt von den Gegensätzen zwischen der Heimat der Protagonistin und der Schweiz, der Heimat oder zumindest dem Wohnort der Schülerinnen und Schüler der dritten Stichprobe. So erstaunt es auch nicht, wenn bei den Rezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt der gesamte Text als solches in dieser Kategorie bewertet wird.

Das Buch ist in seiner Eigenständigkeit sehr erfrischend. Der Text scheint sich nicht beeindrucken zu lassen von Klischees und Vorurteilen der Leser. Die Autorin schildert ihre Eindrücke, ohne Rücksicht zu nehmen auf empfindliche Themen. (Lisa, S3 T1)

Das ist es auch, was mich ein bisschen gestört hat: Diese ständige Bedrücktheit. Ich habe es zwar gerne, wenn man in ein Buch eintauchen kann, aber es dürfte schon ab und zu auch Freuden im Leben geben. Die werden wohl weggelassen, damit der Effekt nicht ausbleibt, dass dieses Buch etwas Spezielles ist. (Alice, S3 T1)

Lisa äußert sich dabei positiv hinsichtlich der Thematisierung schwieriger Inhalte, Alice Wertung wird aus diesem Zitat nicht als klar positiv ersichtlich. Ihre gesamte Rezension ist jedoch positiv, wobei sie besonders das Auslösen von emotionalen Reaktionen ins Zentrum ihrer Rezension stellt. Alices Aussage illustriert zudem, dass die Schülerin versucht, für sie negative Aspekte positiv zu bewerten, damit sie ihrem Gesamturteil entsprechen. Darin ist

sie sich zwar nicht an allen Stellen ganz sicher, bewertet das Werk aber am Ende positiv. So schreibt sie am Ende: „Trotz der Schwere, die in diesem Buch mitschwingt, habe ich Gefallen daran gefunden.“ und würde es „auf jeden Fall weiterempfehlen“. (Ebd.)

Viele der folgenden Wertungen wurden bereits unter dem Aspekt „Klarheit“ dargestellt. Hier zeigt sich nochmals die Nähe der Wertungen von unbekannten Inhalten einerseits als normbrechend, andererseits als unklar.

Als alteritär wird vor allem auch Nadj Abonjis Stil empfunden. Alice geht ebenso darauf ein, zeigt aber, dass der Stil ihr nur anfangs Schwierigkeiten verursacht:

Den Schreibstil der Autorin empfindet man auf der ersten Seiten als neu und ungewöhnlich, doch später fällt es einem fast nicht mehr auf, dass die Sätze über eine halbe Seite lang sind und völlig auf Anführungszeichen verzichtet wurde. (Ebd.)

Mit ihrer Bewertung ist sie nicht allein. Andere Schülerinnen und Schüler gehen ebenso auf die Sprache ein und bezeichnen sie als „unkonventionell“ (Lisa, S3 T1), sprechen Nadj Abonji eine „eigene, durchaus attraktive Ausdrucksweise“ (ebd.) zu und einen „ganz persönlichen und individuellen Schreibstil“ (Sarah, S3 T1).

Obwohl das Buch von der Thematik her bereits Gegensätzlichkeiten erwarten lässt, fallen die Wertungen zum Maßstab Alterität relativ verhalten aus. Zwar sprechen die meisten Schülerinnen und Schüler diesen Aspekt an, bewertet wird aber vor allem die Sprache und die Struktur des literarischen Textes und nur in wenigen Fällen der Inhalt. Das liegt wahrscheinlich daran, dass die Gegensätze sehr anschaulich illustriert werden und die „neue, ungewohnte Welt“ der Protagonistin dem Alltag der Schülerinnen und Schüler entspricht. Zwar gehen einige auf das unbekannte Leben auf dem serbischen Land ein, bewertet wird der Text daraufhin jedoch nicht. Viele Aspekte wurden bereits unter dem Kriterium „Klarheit“ behandelt. Hier zeigt sich die Nähe dieses Kriteriums zur „Alterität“, da vieles, was unbekannt ist, von den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig als „unklar“ bewertet wurde.

5.6.6. „[...] MANCHMAL WIRKTE DIESES ZERSTÜCKELN DES SATZES EIN BISSCHEN GESUCHT.“ (ALICE, S3 T2)

In den überarbeiteten Rezensionen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* bleiben die Wertungen des ersten Erhebungszeitpunkts zum Kriterium Alterität bestehen. Allgemein beim zweiten Erhebungszeitpunkt ist der stärkere Einbezug des musikalischen Hintergrunds Nadj Abonjis. Dieser wird auch beim Kriterium Alterität herbeigezogen, um die Sprache

und die Struktur, die beim ersten Erhebungszeitpunkt einfach als „anders“ beschrieben wurden, genauer zu erklären:

Tauben fliegen auf ist eine Geschichte der besonderen Art und einem ungewohnten Schreibstil. Die Autorin schreibt in langen Sätzen, schwungvoll und heiter und gleichzeitig schwer und endlos. Wenn man jedoch in Betracht zieht, dass Nadj Abonji auch Musikerin ist, kann ihr Buch durchaus mit Rhythmik und Metrum gelesen werden. (Sarah, S3 T2)

Interessanterweise beschreibt eine Schülerin trotz dieses Wissens genau das Gegenteil, obwohl sie auch auf die „Musikalität“ anspricht, streitet sie deren Vorkommen im Text ab:

Die Stärke dieses Romans liegt eindeutig nicht in der Musikalität der Sprache, weil sich eben diese vielen Regeln entzieht, mit Konventionen bricht und somit zumindest Anfangs etwas schwer aufliegt. (Lisa, S3 T2)

Auch wenn dieses Wissen nicht herangezogen wird, so versuchen die Schülerinnen und Schüler ihre Wertungen beim zweiten Erhebungszeitpunkt genauer auszuführen, z. B. indem sie die Wirkungen genauer beschreiben. Als Beispiele sollen die Zitate von Sarah und Murad dienen. Sarah beschreibt, was bereits in den Rezensionen beim ersten Erhebungszeitpunkt beschrieben wurde, nämlich dass den langen Sätzen zunächst schwierig zu folgen ist und das Fehlen der Satzzeichen ebenfalls nicht unbedingt zur Verständlichkeit beiträgt, was z. B. auch Alice ausführt (vgl. Alice, S3 T2), dann erklärt sie aber genau, welche Wirkung sich mit fortschreitender Lektüre durch diese stilistischen Kniffe einstellt:

Mag der erste und die nächsten paar Sätze schwerfällig und atemlos erscheinen, so gewöhnt man sich allmählich an den ungewöhnlichen Stil, ja man taucht noch viel tiefer in die Geschichte ein. Satzzeichen verlieren an Bedeutung und kleine Ungereimtheiten lassen den Leser in den Kopf der Protagonistin eindringen, in dem Empfindungen Purzelbäume schlagen und Gedanken im Sekundentakt herumswitchen. (Sarah, S3 T2)

Murad führt dies nicht so detailliert aus, gelangt aber in seiner Rezension zur gleichen Schlussfolgerung:

Mit langen, imponierenden Sätzen erzählt die Autorin die Geschichte in ihrer eigenen, besonderen Schreibweise und verleiht der Geschichte somit mehr Tiefe. (Murad, S3 T2)

Zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt lassen sich weder in der Anzahl noch inhaltlich Unterschiede bei den Wertungen zum Kriterium Alterität finden. Die Argumentation, was Alterität in den Schülerinnen und Schülern auslöst, wird jedoch deutlich vertieft. Zusätzlich fließt ein neuer Aspekt als Begründung für die sprachlichen und strukturellen Besonderheiten des literarischen Textes in die Rezensionen ein: die Musikalität des Textes und deren Begründung mit dem zweiten Standbein der Autorin als Musikerin.

5.6.7. ZWISCHENFAZIT: SICH MIT UNBEKANNTM AUSEINANDERSETZEN

Vergleicht man die drei Stichproben miteinander, fällt sofort auf, dass die Aussagen zur „Alterität“ eines literarischen Textes unterschiedlich oft vorkommen. Sowohl bei Erpenbecks *Wörterbuch* wie auch bei Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* ist das Kriterium von relativ großer Relevanz, bei Bärfuss' *Hundert Tage* ist es beim ersten Erhebungszeitpunkt noch die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die sich zu Abweichungen äußert, beim zweiten Erhebungszeitpunkt sind es nur noch drei von zehn Schülerinnen und Schülern.

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	15	5	6
Schüler/-innen T2	19	3	6

Tab. 6: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Alterität“ geäußert haben.

Was die Schülerinnen und Schüler als abweichend bezeichnen, hängt stark von den Texten ab. In den meisten Fällen gehen die Rezensentinnen und Rezensenten auf strukturelle und sprachliche Besonderheiten ein, eher selten werden inhaltliche Aspekte als „neu“ oder „anders“ bezeichnet. Besonders bei *Wörterbuch* sind die Wertungen zur Alterität eher negativ geprägt. So sprechen viele davon, dass die Struktur neu oder anders sei. Auch bei *Tauben fliegen auf* bereitet die ungewohnte Struktur einigen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten. In beiden Fällen zeigt sich aber, dass die Auseinandersetzung damit ihre Wertungen deutlich beeinflussen. Viel stärker als bei anderen Kriterien ist eine Veränderung der Argumentationen, wie die Alteritäten bewertet werden, zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt auszumachen. Am deutlichsten ist dies bei *Wörterbuch* zu sehen, wo die Abweichungen beim ersten Erhebungszeitpunkt von vielen Schülerinnen und Schülern negativ bewertet werden und dies sogar zu einer gesamten Negativbewertung des Textes führen kann, während bei der zweiten Datenerhebung die Abweichungen eher positiv bewertet sind oder zumindest die Gesamtwertung weniger stark beeinflussen. Ein Erklärungsansatz dafür lässt sich im Unterricht finden. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich in den Wochen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten intensiv mit der Struktur des Textes, mit intertextuellen Bezügen und sprachlichen Aspekten auseinander. Die Lehrperson gab den Schülerinnen und Schüler zwar schon zu Beginn der Lektüre den Auftrag, die verschiedenen Stationen der Protagonistin zu notieren und in die richtige Reihenfolge zu bringen. Doch in der Unterrichtseinheit nach der Erstrezension befasste sich die Klasse noch stärker mit der Struktur des Textes und mit formalen Besonderheiten. Dies könnte dazu geführt haben, dass sie die Normbrüche nun als intentional wahrnahmen und dieses neuerworbene Wissen in ihre Rezensionen einbringen wollten. Eine zweite Erklä-

rung lässt sich nicht durch die Unterrichtsinhalte an sich, sondern durch die intensivere Bearbeitung und damit verbunden die genaueren Textkenntnisse finden. Die Schülerinnen und Schüler reagieren in diesem Fall auf Neues erst einmal negativ und mit der mehrmaligen Lektüre gewöhnen sie sich an die ungewohnten Strukturmerkmale, was sie zu einer positiveren Kritik veranlasst. Für die zweite Erklärung spricht, dass auch in einer Klasse mit wenig Lehrpersonen-Input, wie es die zweite und dritte Stichprobe erfuhr, eine Entwicklung feststellbar ist, allerdings in weit geringerem Ausmaß.

Im Rückblick auf Maiwald lässt sich also feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem auf Alteritäten *sprachlich-ästhetischer Kodierung* reagieren, auf schwierige, unbekannte Strukturmerkmale und sprachliche Innovation, wobei die meisten bei ihrer ersten Rezension diese zunächst ablehnen, bei der zweiten Rezension jedoch, nachdem sie sich damit auseinandergesetzt haben, diese positiv konnotieren. Alterität *propositionaler Natur* wird nur selten als Wertung für die Qualität des literarischen Textes beigezogen, obwohl alle drei Texte diese aufweisen. Das weist darauf hin, dass letztere keinen Einfluss darauf haben, wie die Schülerinnen und Schüler auf einen Text reagieren. Stattdessen werden diese eher als Lernmöglichkeiten wahrgenommen, wie beim Kriterium „Bedeutsamkeit“ (5.2.) gezeigt wurde.

5.7. Übereinstimmung von Form und Inhalt

Bei den ersten Codierungsversuchen zur Entwicklung des Kategoriensystems literarischer Wertung kristallisierte sich ein Kriterium heraus, das verschiedene Textebenen verbindet, bzw. genau diese Verbindung oder Übereinstimmung zum Thema machte. Die Schülerinnen und Schüler bewerteten bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt, wie gut Inhalt und Form in Erpenbecks *Wörterbuch* zusammenpassten, bzw. ob das eine das andere ergänze. Ich ging zunächst davon aus, dass es sich hier um ein stark werkabhängiges Kriterium handelte, das bei den anderen Werken nicht oder nur vereinzelt auftreten würde. Dass die Übereinstimmung von Inhalt und formalen Aspekten auch bei den anderen Werken relevant zu sein schien, überraschte, weil die Auseinandersetzung mit bestehenden Wertungstheorien nicht darauf hin gedeutet hatte. Von Heydebrand/Winko kennen zwar das Kriterium der „Stimmigkeit“, das sich allerdings auf den Inhalt, nicht auf die formalen Aspekte oder die Übereinstimmung zwischen Inhalt und Form bezieht.

Wie die folgenden Beispiele zeigen werden, honorieren die Schülerinnen und Schüler es, wenn z. B. sprachliche Aspekte bestimmte Merkmale der Protagonisten verstärken oder

sich der Inhalt in der Erzählstruktur spiegelt. Erkennen sie eine solche Übereinstimmung, wird sie als Zeichen für das Beherrschen des Handwerks der Autorin oder des Autors gedeutet.

5.7.1. „DOCH GENAU DIES REFLEKTIERT DIE WELT, IN DER SICH DIE WEIBLICHE HAUPTPERSON BEFINDET.“ (EMIL, S1 T1)

Jedoch muss hier der Autorin ein grosses Lob ausgesprochen werden für diesen Schreibstil in diesem Buch. Es gelingt ihr sehr gut die formalen und inhaltlichen Aspekte des Textes zu verbinden, indem die gebrochenen Gedanken des Mädchens in Sätzen wie „Ball“ und „Auto“ wiedergegeben werden. Zudem kommt, dass am Ende die Geschichte aufgelöst wird und einiges klar wird über das Mädchen und wieso sie ihre Erinnerungen so darlegt. (Ines, S1 T1)

Bei der Übereinstimmung von Form und Handlung handelt es sich um ein Phänomen, das, wie die Analyse zeigen wird, eng mit dem jeweiligen Text zusammenhängt. Erpenbecks *Wörterbuch* ist, wie die vorhergehenden Kapitel gezeigt haben, für die Schülerinnen und Schüler sehr ungewöhnlich aufgebaut: Die Erzählung werde einerseits nicht linear erzählt, andererseits würden einzelne Wörter, die zunächst willkürlich gesetzt wirken, aber auch Kinderlieder und Sprichwörter den Lesefluss unterbrechen. Die „wirkliche Welt“ der Erzählerin und ihre Traumwelt könnten oftmals nicht unterschieden werden, Kennzeichnungen für einen Wechsel zwischen „Realität und Fiktion“ innerhalb der fiktiven Welt fehlten. Während einige Schülerinnen und Schüler die Struktur beim ersten Erhebungszeitpunkt als mühsam und unverständlich bezeichnen und sie dementsprechend negativ bewerten, nennen andere einen Zusammenhang zwischen der Handlung des Romans – ein Mädchen wächst in einem Lügennetz in einer Diktatur auf und muss, nachdem das Netz zerfällt, ihren gesamten Wortschatz neu ordnen, denn nichts ist so, wie es schien – und der collagenartigen Struktur des Textes und bewerten die für sie dementsprechend intentionale Form positiv.

Emil bezeichnet die Struktur des Textes als fremdartig, unüblich, er erkennt dem Text aber an, dass genau diese Fremdartigkeit, diese Abweichungen von gewohnten Strukturen, die Lebenswelt der Protagonistin widerspiegeln und impliziert in seiner Aussage eine positive Wertung:

Was dem Roman sowie dem Handlungsverlauf den eigentlichen „Touch“ verleiht, ist jedoch Erpenbecks Schreibstil. Schon am Romanbeginn ist der eigene, jedoch unübliche Textaufbau zu erkennen. [...] Dabei sind die erwähnten Organe [Augen und Ohren, die Emil vorher zitiert hat, Anm. V. P.] nicht das Einzige, welches fremd scheint. Die kontinuierlich eingesetzten Satzfragmente, die auf den ersten Blick nicht ins Muster passen, dann wieder Sätze, die sich über eine ganze Seite erstrecken. Zusammengefasst: Gegensätze, die

aneinander gereiht sind. *Doch genau das reflektiert die Welt, in der sich die weibliche Hauptperson befindet.* In einem ständigen Wechsel zwischen heiler Welt und Lebensgefahr. Zwischen kindlicher Sanftheit und erzwungener Härte. Zwischen Wahrheit und Lüge. (Emil, S1 T1; Hervorhebungen V. P.)

Dieser Abschnitt bildet das Kernstück von Emils Rezension. Der Aufbau des Textes und seine Entsprechung im Inhalt sind die Merkmale, die ihn am Ende zu folgendem Fazit führen: „Ein äusserst interessanter Roman [...]“ Dementsprechend kann das vorangehende Zitat als implizite Wertung für „interessant“ gelten. In der Fallanalyse unter 7.1. werde ich nochmals darauf eingehen. Zusätzliche Beachtung verdient sein sprachlicher Ausdruck. Die letzten drei Sätze spiegeln den häufig vorkommenden elliptischen Satzbau Erpenbecks wider. Emil passt sich, vielleicht bewusst, vielleicht unbewusst, der Schreibweise der Autorin an, die er zuvor gelobt hatte.

Nadja und Olivia sehen eine Übereinstimmung von Inhalt und Sprache:

Jenny Erpenbeck ist es gelungen, mit dem Stil ihrer Sprache die Brutalität der Geschehnisse ihres Romans vergessen zu machen. (Nadja, S1 T1)

Der Autorin Jenny Erpenbeck gelingt es in *Wörterbuch* die verdrängten Gedanken der Erzählerin durch die Zweideutigkeit ihrer Sprache darzustellen. „Ob es das ist, wovon sie [die Sonne, Anm. Olivia] manchmal weiss wird. Oder fleckig. Vom vielen Sehen.“ Die Sehenden werden schmutzig und der ordnungsliebende Vater der Erzählerin will die, die zu viel gesehen haben oder wissen, auslöschen. (Olivia, S1 T1)

Das Verb ‚gelingen‘ spricht für eine positive Bewertung des von Olivia erwarteten Vorsatzes der Autorin, diese Zweideutigkeit darzustellen, und des von Nadja geschilderten Phänomens, die brutalen Inhalte vergessen zu können. Über die Qualität des literarischen Textes sagen beide insofern nichts aus, so dass sich keine Aussagen dazu machen lassen, ob die beiden Feststellungen positiv oder negativ konnotiert sind. Da beide auch am Ende der Rezension keine eindeutige Stellung gegenüber dem literarischen Wert des Textes beziehen, muss diese Frage unbeantwortet bleiben. Nadja erklärt, dass die Geschichte tiefgründig und berührend sein kann, setzt aber eine Bereitschaft voraus, zwischen den Zeilen zu lesen. Sollte dies nicht gemacht werden, „bleiben für ihn [den Leser, Anm. V. P.] grosse Fragezeichen zurück“ (Nadja, S1 T1).

Auch Ursina verweist auf Erpenbecks „Geschick“, mit der Sprache Inhalte darzustellen:

Mit Ellipsen, aneinandergereihten Worten und abgehackten Sätzen kreiert Erpenbeck geschickt die Stimmung, in der die Ich-Erzählerin aufwächst. (Ursina, S1 T1)

Emil, Olivia, Nadja und Ursina empfinden die Übereinstimmungen von formalen Aspekten und Inhalt erwähnenswert, was sicherlich mit den sprachlichen und strukturellen Besonderheiten des rezensierten Textes einhergeht. Jedoch reagieren nicht alle Schülerinnen und

Schüler positiv auf Unbekanntes. Woher es kommt, dass gewisse Probandinnen und Probanden eine Verbindung zwischen Inhalt und Form schaffen, kann anhand dieser Studie nicht gezeigt werden. Der Befund spricht aber dafür, dass Schülerinnen und Schüler mit alteritärer Literatur konfrontiert werden sollten, da der größte Teil von ihnen darauf positiv reagiert. Insgesamt haben nur zwei Schülerinnen und Schüler den Text insgesamt negativ bewertet.

Olivia zieht noch einen weiteren Vergleich zwischen Form und Handlung. Es handelt sich um eine Schilderung und kann somit nicht als Wertung bezeichnet werden. Trotzdem möchte ich ihn hier zeigen, um die Vielfältigkeit des Argumentatoriums von Schülerinnen und Schülern darzustellen:

Dabei verliert sie [die Protagonistin, Anm. V. P.] sich selbst immer stärker, was der in der dritten Person geschriebene Epilog zeigt. (Olivia, S1 T1)

Olivia verweist hier auf eine formale Besonderheit. *Wörterbuch* ist grundsätzlich eine autodiegetische Erzählung, erst im Epilog wechselt die Erzählstimme zur Heterodiegesen. Olivia interpretiert diesen Aspekt als inhaltlich motiviert und deutet den Wechsel der Erzählstimme als Ausdruck der inneren Befindlichkeit der Protagonistin.

Bruno geht ebenfalls auf den Wechsel der Erzählstimme ein, formuliert jedoch seine Interpretation nicht aus, sondern sieht sie – wie auch die Erzählstruktur – als geboten für den Spannungsaufbau. Ob und wie inhaltliche Aspekte damit zusammenhängen, schreibt er nicht.

Der Roman lebt nicht nur von der Handlung, sondern auch von der Sprache. Der Sprachstil ändert sich durch den Roman hindurch ständig. Einzelne Sätze bestehen teilweise nur aus Wörtern oder umfassen mehr als eine halbe Seite. Die Erzählinstanz wechselt gegen Schluss des Romans ebenfalls. Obwohl die Sprache meist klar ist, so sind die Handlungsebenen stark miteinander verworren. Teilweise erschwert dies das Verständnis des Inhaltes. Dennoch ist diese Erzählweise für den Roman nötig, weil diese voneinander nicht ganz klar abgrenzbaren Handlungsebenen den Leser zum Weiterlesen drängen, um noch mehr Klarheit zu erhalten. Und genau so ist der Roman aufgebaut. (Bruno, S1 T1)

Die Wahl einer autodiegetischen Erzählstimme wird im Zusammenhang mit dem Inhalt von Anna als anregend bewertet:

[Durch d]ie Wahl der Erzählerin – ein[em] junge[n], vorerst ahnungslose[n] Mädchen – ist ideal zu spüren, wie die Welt, das ihr vertraute Vokabular, von Menschen zerstört wird[. D]ies regt zum Denken an. (Anna, S1 T1)²⁷

Aus den Aussagen lässt sich herauslesen, insbesondere nach der Analyse der Kriterien Klarheit und Alterität, dass die Schülerinnen und Schüler Abweichungen besonders dann zu tolerieren scheinen, wenn sie diese als bewusst von der Autorin gewählt wahrnehmen. Dies verdeutlicht Brunos Aussage, der das Werk sogar als „sprachliches Meisterwerk“ bezeichnet (Bruno, S1, T1), auch hier handelt es sich nicht um eine explizite Wertung. Seinen Zeilen ist aber zu entnehmen, besonders nach der außerordentlich positiven Bezeichnung des Textes als „Meisterwerk“, dass „klar durchdacht“ und „bewusst gewählt“ bereits Qualitätszuschreibungen sind.

Die meisten Schülerinnen und Schüler gehen auf inhaltliche und formale Übereinstimmungen ein, wobei nur einige von ihnen diese auch bewerten. Explizit bewertet wird vor allem das Handwerk der Autorin, wenn die Schülerinnen und Schüler also davon ausgehen, dass die Verbindung von Form und Inhalt intentional geschaffen wurde und zur Verdeutlichung der Inhalte oder der inneren Befindlichkeit der Protagonisten dient. Bei *Wörterbuch* wirkt zudem verstärkend, dass die Sprache der Protagonistin Teil des Inhalts ist. Es ist davon auszugehen, dass nicht in allen Texten die Form den Inhalt widerspiegelt oder sogar verdeutlicht, bzw. bestimmte Sprachformen explizit benützt werden, weshalb dieses Kriterium wahrscheinlich stark werkabhängig ist. Für die grundsätzlichen Überlegungen zur Wertung von Schülerinnen und Schüler ist dieser Punkt insofern interessant, da er besonders deutlich illustriert, dass die Textauswahl für die Vielfalt der Wertungskategorien ausschlaggebend ist. So führen nicht nur inhaltliche Aspekte zu einer positiven Bewertung von Literatur, sondern, wenn der Text dies hergibt, ebenfalls strukturelle und sprachliche Aspekte, insbesondere, wenn diese den Inhalt unterstützen.

²⁷ Die Aussage der Schülerin wurde bereits zuvor (5.2.1) von mir verwendet und ist im Original grammatisch und semantisch nicht korrekt. Das Original lautet folgendermaßen: „Die Wahl der Erzählerin – ein junges, vorerst ahnungsloses Mädchen – ist ideal zu spüren, wie die Welt, das ihr vertraute Vokabular, von Menschen zerstört wird, regt zum Denken an.“

5.7.2. „MIT ELLIPSEN, ABGEHACKTEN SÄTZEN UND VERSCHNITTENEN KINDERLIEDERN [...] KREIERT ERPENBECK [...] DIE STIMMUNG, IN DER DIE ICH-ERZÄHLERIN AUFWÄCHST.“ (URSINA, S1 T2)

Der quantitative Vergleich der Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch* zeigt keine wesentliche Änderung zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt, es äußern sich nun neun anstatt acht Schülerinnen und Schüler zur Übereinstimmung der formalen und inhaltlichen Aspekte. Was hingegen zugenommen hat, sind die Beschreibungen, wie wichtig die Sprache für den Inhalt des Werkes sind, dies jedoch, ohne den Zusammenhang zu bewerten. Noch immer loben die Schülerinnen und Schüler die Intentionalität der Verbindung zwischen Form und Inhalt: So ist von „geschickter Kreation der Stimmung“ die Rede (Ursina, S1 T2), von der „besten“ Wahl für der Erzählweise (Sarah, S1 T2), Erpenbeck wird Können zugeschrieben, Form und Inhalt sich ergänzend darzustellen („sie versteht es“ Olivia, S1 T2, „ihr gelingt es“ (ebd.), „sie schafft es“ Kathrin, S1 T2) oder wie es Emil kurz und prägnant formuliert: „Inhalt und Syntax unterstützen sich dabei gegenseitig auf eindruckliche Art und Weise.“ (Emil, S1 T2) oder später: „Doch der weitaus geschickteste Schachzug Erpenbecks ist das Spiel zwischen semantischer und pragmatischer Dimension.“ (Ebd.) Hier geht er also auf eine Fachterminologie ein, die er im Unterricht gelernt hat. So fährt er fort „Ein Begriff wie Hände, der für uns eine genaue semantische Bedeutung hat, hat im pragmatischen Sinne für die Erzählerin aufgrund ihres Kontextes eine völlig andere Bedeutung.“ Wie es genau zu dieser Übereinstimmung kommt, schildert Emil ebenfalls:

Inhalt und Syntax unterstützen sich dabei gegenseitig auf eindruckliche Art und Weise. Obwohl der Text auf den ersten Blick unübersichtlich wirkt, wird dem Leser immer deutlicher bewusst, welche Struktur [er meint hier wohl, welches Ziel sie mit der gewählten Struktur verfolgt. Anm. V. P.] Erpenbeck verfolgt: den Terror und die Bedrohung in die Sprache zu bringen. Kurze Fragmente auf lange Sätze bilden eine gewisse Hektik, welche in einem totalitären System allgegenwärtig ist. (Ebd.)

Emil ist nicht der einzige, der die Sprache als Spiegel von Emotionen, bei ihm sind es Terror und Bedrohung bezeichnet: Olivia spricht von der Psyche der Protagonistin, Vera noch allgemeiner von ihrer Situation.

Immer wieder ergeben sich durch Kinderlieder, Zaubersprüche oder Abzählverse, welche auseinandergeschnitten und teilweise verändert wieder zusammengefügt werden, Bruchlinien, die den Inhalt des Romans zwar unverständlicher, die psychische Lage des Mädchens aber deutlicher aufzeigen. (Olivia, S1 T2)

Der Roman ist absichtlich so verwirrend aufgebaut, da dieser Aufbau die Situation des Mädchens am besten widerspiegelt. (Vera, S1 T2)

Auch Nadja beschreibt beim zweiten Erhebungszeitpunkt, was genau für sie Sprache und Inhalt verbindet. Interessant ist dabei zu lesen, dass sie das Gegenteil von Emil, Olivia und Vera empfindet. Die Sprache wird zum Instrument, die Gräueltaten vergessen zu lassen und nicht zur Verstärkung.

Sicher ist, dass ihr in grossartiger Weise der sprachliche Balanceakt zwischen Harmlosem und Brutalem gelungen ist. [...] Jenny Erpenbeck ist es gelungen, mit dem Stil ihrer Sprache die Brutalität der Geschehnisse vergessen zu machen. (Nadja, S1 T2)

Caroline empfindet die Sprache ähnlich. Auch für sie ist der „Ton“ gleichgültig, normal, was für sie nicht mit der erzählten Situation übereinstimmt. Genau diese Gegensätzlichkeit von sprachlicher Ausdrucksweise und Inhalt löst in ihr Emotionen aus:

Die Geschichte ist in einem normalen gleichgültigen Ton geschrieben, der kaum nachzuvollziehen ist. Die teilweise enthaltene Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit, mit der terroristische Taten umschrieben werden, lässt einen zwischen Fiktion und Wirklichkeit herumirren. (Caroline, S1 T2)

Bruno nennt einen weiteren inhaltlichen Aspekt, der durch strukturelle Besonderheiten verstärkt wird:

Ohne Kapitel wirkt die Geschichte einheitlicher und diese Vermischung von Traum und Wirklichkeit klappt ohne Kapitel viel besser, weil die Geschichte nicht wirklich in einzelne Kapitel unterteilt werden kann. (Bruno, S1 T2)

Er ist der einzige Schüler, der darauf eingeht, dass der Text nicht in verschiedene Kapitel gegliedert ist. Diesen Kunstgriff bezeichnet er einerseits als intentional, andererseits als die verschiedenen Ebenen im Text verstärkend: die Vermischung von Realität und Fiktion, die bereits Caroline beschrieben hat, wie zuvor dargestellt wurde. Sie ist es auch, die in ihrem Fazit darauf eingeht, dass die formalen Aspekte des Textes Teil des Inhalts werden – dies ist nicht explizit als Wertung aber positiv konnotiert zu lesen:

Ein verwirrender Roman, in dem Wörter der Kindheit plötzlich eine angsteinflössende neue Bedeutung erhalten, ein Roman, *in dem die Form Teil des Inhaltes wird*, ein Roman, der einen fühlen lässt, was nicht aufzuschreiben ist. (Caroline, S1 T2, Hervorhebung V. P.)

Auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem den Zusammenhang von formalen und inhaltlichen Aspekten bewerten, wenn erstere letztere verdeutlichen. Dabei ändert sich nicht die Häufigkeit der Wertungsaussagen, die Prägnanz nimmt jedoch zu. Die Schülerinnen und Schüler zeigen nun noch deutlicher, wie Erpenbeck die Übereinstimmungen formuliert und welche Wirkung sie damit bei den Einzelnen auslöst.

5.7.3. „DIE ZWIESPÄLTIGE LAGE DER ENTWICKLUNGSHILFE WIRD AUCH DURCH DEN HIN- UND HER SPRINGENDEN SCHREIBSTIL VERDEUTLICHT.“ (JESSICA, S2 T1)

Das Kriterium „Übereinstimmung von Form und Inhalt“ besitzt innerhalb der Rezensionen zu Bärffuss' *Hundert Tage* im Anschluss der ungeleiteten Erstrezeption im Vergleich zur Stichprobe 1 kaum Relevanz. Nur eine Schülerin geht auf die Verbindung von Form und Inhalt ein, wertet diese aber nicht explizit. Dennoch ist eine implizite positive Bewertung herauslesbar:

Die zwiespältige Lage der Entwicklungshilfe wird auch durch den hin- und herspringenden Schreibstil verdeutlicht. Mit diesem Stilmittel wird sogleich die Grenze zwischen Ruanda und der Schweiz immer undeutlicher. (Jessica, S2 T1)

Welcher Aspekt durch die Struktur ihrer Meinung nach verdeutlicht werden soll, formuliert sie nur einige Zeilen darunter. Die Form illustriert, dass die Gesellschaftskritik nicht nur das ferne Afrika, sondern das Hier und Jetzt in der Schweiz betrifft. Jessica ist mit dieser Kritik jedoch nicht ausnahmslos einverstanden:

Anhand von dem, vergleicht Bärffuss die beiden Gesellschaften und setzt sie gleich. Doch wie kann die Schweiz, ein friedliches Land ohne Bürgerkonflikte in moderner Zeit, mit einer vom Völkermord verrissenen Gesellschaft gleichgesetzt werden? Dieser Gedanke ist nicht ganz plausibel und vielleicht ein wenig überspitzt. (Ebd., S2 T1)

Das Fehlen dieses Wertungskriteriums erstaunt an dieser Stelle nur, wenn man bereits die Rezensionen der Stichprobe zum zweiten Erhebungszeitpunkt kennt, die ich im Folgenden darstellen werde. Grundsätzlich lässt es nämlich die Annahme zu, dass die Übereinstimmung von Form und Inhalt nicht in jedem Werk gegeben ist oder nicht auffällt und dementsprechend auch nicht bewertet wird. Grundsätzlich scheinen die Schülerinnen und Schüler sie auch nicht zu vermissen.

5.7.4. „BÄRFUSS [VERWENDET] EINE ORDINÄRE UND PERVERSE SPRACHE, WELCHE DIE ABSURDITÄT DER SITUATION AUF DEN PUNKT BRINGT.“ (MELANIE, S2 T2)

Bei der überarbeiteten Fassung der Rezensionen zu Bärffuss' *Hundert Tage* zeigt sich eine deutliche Veränderung im Hinblick auf das Kriterium Übereinstimmung von Form und Inhalt. In der Bearbeitungsphase zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten scheint dieses Kriterium zur Sprache gekommen zu sein.

Raphaela geht auf darauf ein, inwiefern Sprache und Inhalt für sie eben nicht zusammenpassen:

An manchen Stellen wirkt die Sprache jedoch primitiv. Beispielsweise werden Wörter wie „Vögeln“, „Ficks“ und „Bumsabende“ gebraucht. Nach meinem Geschmack nach ist dies unverschämt, da diese Wörter nicht im Zusammenhang mit Morden und Krieg verwendet werden dürften. Denn so wird der Schwerpunkt auf diese Wörter gelenkt, obwohl die Handlung, die ausserhalb des Hauses geschieht, viel wichtiger ist. (Raphaela, S2 T2)

Sie argumentiert moralisch, eine solch primitive Sprache gehöre sich nicht für ein Thema wie den Bürgerkrieg und schwäche zudem die Aussagekraft des Inhalts ab, bzw. lenke von ihm ab.

In Melanies Rezension findet sich zunächst ein Widerspruch zu Raphaelas Aussage. Auch sie geht auf die Sprache Bärfuss' ein, beschreibt sie aber als die Situation verdeutlichend:

Bei den oben beschriebenen Stellen, von denen es mehr als eine gibt, verwendet Bärfuss eine ordinäre und perverse Sprache, welche die Absurdität der Situation auf den Punkt bringt und diese Stellen schlicht nicht überlesen lässt. (Melanie, S2 T2)

Weiter unten relativiert sie diese Aussage für bestimmte Stellen im literarischen Text. Ihres Erachtens passt die Sprache nicht zum Protagonisten:

Bärfuss benutzt dieselbe Sprache für David, wenn dieser über Missland spricht. Ich kann mir auf Grund der Beschreibung von Missland vorstellen, dass dieser über Ärsche spricht, für David finde ich diese Sprache an gewissen Stellen deplaziert. Doch, um dem Ganzen etwas Positives abzurufen, bringt Bärfuss einen zum Schmunzeln, wenn man diese Arsch-Stellen liest. (Ebd.)

Zwei Zitate zeigen noch nicht, dass die Sprache in diesem Zusammenhang in der Klasse oder vielleicht auch nur in einer Arbeitsgruppe thematisiert wurde. Alexanders Rezension lässt jedoch vermuten, dass auch sprachliche Merkmale Inhalt der Auseinandersetzung waren. Folgendes Zitat aus seiner überarbeiteten Fassung liest sich wie eine Stellungnahme zu Melanies und Raphaelas Kritik.

Die Sprache ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch unterhaltsam, was bei originellen Umschreibungen von prekären Wörtern wie beispielsweise „Neger“ zu einem Schmunzeln führt. Man könnte meinen, das passe überhaupt nicht zu einem Roman, der von einem Völkermord mit hunderttausenden Opfern handelt – dem ist jedoch nicht so: Die Sprache schafft eine angenehme Distanz zwischen dem Leser und den brutalen Handlungen in Ruanda und lässt eine Auseinandersetzung mit der von Bärfuss ausgeübten Kritik zu. (Alexander, S2 T2)

Besonders, wenn man die Stelle mit seiner ersten Rezension vergleicht:

Sie [die Sprache, Anm. V. P.] ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch witzig, wenn man die originellen Umschreibung von eher prekären Wörtern wie „Neger“ und

ähnlichem berücksichtigt. So vermag das Buch den unübersehbaren Sarkasmus auch hervorragend zu vertragen. (Alexander, S2 T1)

Alexander scheint sich bei seiner zweiten Rezension verstärkt mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Aus der Bezeichnung der Sprache als sarkastisch wird nun eine viel differenziertere Argumentation, die bereits die alternative, zu verwerfende Interpretation der Sprache, die er anscheinend gehört hat, beinhaltet. Der Dialog der drei Mitschülerinnen und Mitschüler lässt sich vorstellen – ob er stattgefunden hat, kann anhand der Daten nicht nachvollzogen werden.

Er ist nicht der Einzige, der die Sprache lobt. So schreibt Hannah: „Sie [die Sprache, Anm. V. P.] wird feiner, wenn es ums Detail geht, primitiver, als sich David und Agathe näher kommen und schneller, als sich die Lage zuspitzt.“ (Hannah, S2 T2)

Während die vorherigen Aussagen vor allem auf die Sprache Bezug nehmen, geht ein Schüler auch auf die Erzählperspektive ein.

Lukas Bärffuss strukturiert diese schrecklichen Ereignisse in Ruanda sehr gut, was zur Folge hat, dass man sich den Verlauf der Geschehnisse sehr gut merken kann. Es ist so, als wäre man wirklich voll dabei, denn man lernt das Land mit David Hohl kennen und man weiss nur so viel wie er auch weiss. Diese Tatsache macht es für den Leser einfach, die Gedanken die Lukas Bärffuss hatte aufzunehmen und die Fakten klar zu gliedern. (Marius, S2 T2)

Nach der Analyse der ungeleiteten Erstrezensionen liegt die Annahme nahe, dass die Übereinstimmung von Form und Inhalt auch bei der Bewertung von Bärffuss' *Hundert Tage* in den Zweitrezensionen keine Rolle spielen würde. Es überrascht, dass in der Verarbeitungsphase in den Gruppen die Sprache anscheinend thematisiert wurde und insbesondere eine intensive Auseinandersetzung mit dem Wortschatz geschah, die sich erst im Quervergleich der verschiedenen Schülerinnen- und Schülermeinungen zeigt. Zusätzlich erwähnt ein Schüler die Erzählperspektive, die es den Leserinnen und Lesern erleichtere, der Handlung zu folgen. Anhand dieser Analyse lässt sich nicht zeigen, woran es liegt, dass die Rezensionen zu den beiden Erhebungszeitpunkten so unterschiedlich ausfallen. Ein Erklärungsansatz wäre, dass einige Schülerinnen und Schüler die Sprache irritierte, während andere sie als Kunstgriff verstanden. Wobei es bereits reicht, wenn eine Gruppe nur von einer Schülerin oder einem Schüler vertreten wird. Die damit ausgelöste Diskussion bringt eine neue Qualität der Begründungen in die Rezensionen, denn nun war es einigen Schülerinnen und Schülern möglich, auf bestimmte, bestehende Argumente einzugehen und ihre eigenen Erklärungen zu präzisieren.

5.7.5. KEINE AUSSAGEN ZUR ÜBEREINSTIMMUNG VON FORM UND INHALT

In den Rezensionen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* kommt nach der ungeleiteten Erstrezeption das Kriterium „Übereinstimmung von Form und Inhalt“ nicht vor. Obwohl verschiedene formale und sprachliche Aspekte häufig Thema der Rezensionen sind, wird kein Vergleich zum Inhalt gezogen.

5.7.6. „WAS EINEM BEIM LESEN AUFFÄLLT, SIND DIE LANGEN SÄTZE [...]. ABER ES HAT NATÜRLICH AUCH EINE WIRKUNG. MAN KANN HIER EINEN TRANSFER ZUR HAUPTFIGUR HERSTELLEN.“ (ALICE, S3 T2)

Wie bereits bei den Rezensionen zu Bärffuss' *Hundert Tage* zeigte sich auch in den Wertungsaussagen zu *Tauben fliegen auf* große Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Während beim ersten Erhebungszeitpunkt sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte einzeln betrachtet und bewertet wurden, findet jetzt zumindest bei einigen Schülerinnen und Schülern eine Verbindung der beiden Textdimensionen statt. Allerdings sind die meisten Wertungsaussagen implizit. Die Schülerinnen und Schüler gehen vor allem auf zwei Aspekte ein. Einerseits darauf, wie die Schreibweise die Emotionen der Protagonistin unterstützt, andererseits, wie die Struktur den Inhalt verdeutlicht.

Das erste Phänomen erklären Simon und Murad folgendermaßen:

Mit schwärmerischen und malerischen Beschreibungen der Heimat in der Vojvodina, zeigt die Sprache auf deutliche und extrem bildliche Art und Weise, wie Ildiko ihre ursprüngliche Heimat empfindet. (Simon, S3 T2)

Melinda Nadj Abonji kreierte durch ihre emotionale und aussagekräftige Schreibweise prägende Bilder. Die komplexe Handlungsebene, durch die sich dieses Buch auszeichnet, ist primär in Ildikos Wahrnehmung wiederzufinden. Die erniedrigende Erfahrung, die sie in der Situation macht, als sie sich unter den Tisch beugen muss, schildert sie mit imponierenden Worten. (Murad, S3 T2)

Alice geht besonders auf die Syntax ein. Sie empfindet sie als Spiegelung der Persönlichkeit der Protagonistin. Allerdings wird aus ihrer Schilderung nicht ganz klar, ob sie die Sprache als Kontrast zum Wesen der Protagonistin sieht oder ob sie glaubt, dass in ihr beide Seiten vereint sind, wobei eine in der Handlung, eine andere in der Erzählart vorkommt:

Was einem beim Lesen auffällt, sind die langen Sätze, die mit unendlich vielen Kommas, sich über halbe Seiten ziehen können. Es werden keine Anführungsstriche gesetzt, wenn jemand spricht, was ich anfangs irritierend fand und manchmal wirkte dieses Zerstückeln des Satzes ein bisschen gesucht. Aber es hat natürlich auch eine Wirkung. Man kann hier einen Transfer zur Hauptfigur herstellen. Ildiko hat eine spezielle Persönlichkeit. Ich würde sie als einen introvertierten, gescheiterten, wortkargen und ruhigen Menschen beschreiben.

Das steht im Gegensatz dazu, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Erinnerungen dem Leser in langen, unaufhörlichen, lebendigen Sätzen näherbringt. (Alice, S3 T2)

Die Sprache zeigt aber nicht nur die Emotionen der Protagonisten, sondern lässt auch die Lesenden mit „Ungewissheit“ zurück, wie es Simon beschreibt:

Der Krieg gelangt somit bis in die Familien ihrer Verwandten in ihrer Heimat. Dass der Krieg Bela [den Cousin der Protagonistin, Anm. V. P.] dann doch noch in Form von einem Truppentransporter und bewaffneten Soldaten packen kann, schürt die Angst um die Verwandtschaft in der Familie von Ildiko nur noch mehr. Diese Belastung schlägt sich, typisch für das Werk von Melinda Nadj Abonji, in ihrer Sprache nieder. Sie lässt den Leser in die Ungewissheit und das bedrückende Gefühl der Sorge um die Verwandten hineinfallen. (Simon, S3 T2)

Andererseits unterstütze die Struktur den Inhalt. Die Erzählung wechsele zwischen zwei Schauplätzen hin und her, was zu einer Kontrastwirkung zwischen beiden Erzählorten führe: der Vojvodina und der Schweiz:

Die Struktur des Buches beruht auf den zwei wichtigen Heimatorten Ildikos und ihrer Familie, wobei beim Erzählen immer wieder zwischen den beiden Orten hin und her gesprungen wird. Ein zunehmender Kontrast entwickelt sich durch die Separation der beiden Schauplätze. (Murad, S3 T2)

Im Buch ist die Trennung der beiden Heimatorten von Ildikos Familie durch den sprunghaften Wechsel der Schauplätze strukturiert. Die besonders fühlbare und ausgeprägte Trennung der beiden Schauplätze voneinander, entwickelt eine zunehmende Diskrepanz. Während die serbische Kleinstadt zunehmend als Idyll und Paradies skizziert wird, versinkt die Schweiz in Fremdenfeindlichkeit, welche zum Schluss in einer mit Exkrementen verschmierten Toilette gipfelt. (Simon, S3 T2)

Simon geht auf die Übereinstimmung von Zeitstruktur und Emotionen der Protagonistin ein. Er verbindet also beide zuvor genannten Aspekte neu miteinander. Dabei entspricht seines Erachtens die langsame Erzählzeit²⁸ der Befindlichkeit der Hauptfigur.²⁹ Seine Begrifflichkeit ist äußerst ungenau, so ist schwer verständlich, was er genau mit der „fehlenden Komplexität einer voranschreitenden Handlung“ meint. Der Satz impliziert, dass für Simon eine schnellere Erzählzeit grundsätzlich komplexer ist als eine langsamere. Ob dies so zu verstehen ist oder ob er die Begriffe unreflektiert verwendet, vielleicht sogar, weil sie gut klingen, ist nicht zu entscheiden. Eindeutig hingegen scheint die Aussage zu sein, dass sich in der Erzählzeit das Innenleben der Protagonistin spiegelt:

Dieses Buch zeichnet sich nicht durch eine voranpreschende und komplexe Handlungsebene aus. Es ist genau dieser annähernde Stillstand der Geschehnisse, welcher die Gefühlsdi-

²⁸ Ich verweise bei diesem Begriff auf die Darstellung von erzählter Zeit und Erzählzeit nach Martinez/Scheffel 1999: 30 ff., die sich dabei vor allem auf Müller (1968) beziehen.

²⁹ Was genau Simon unter emotionaler Sinneswahrnehmung versteht, ist anhand seiner Rezension nicht auszumachen. Ich gehe davon aus, dass er zwei verschiedene Dinge meint, nämlich einerseits die Gefühlslage, andererseits die sinnliche Wahrnehmung der Protagonistin, wobei sich die emotionale Lage in der Wahrnehmung niederschlägt.

mension dieses literarischen Werkes noch zu betonen vermag. Die fehlende Komplexität einer voranschreitenden Handlung findet sich in der emotionalen Sinneswahrnehmung von Ildiko wieder. (Simon, S3 T2)

Diese Erkenntnis ist ihm so wichtig, dass er sie sogar zum Titel seiner Rezension macht: „Bewegung durch Stillstand“ (ebd.) lautet so seine Überschrift.

Wie schon bei den Rezensionen zu *Hundert Tage* hat sich bei *Tauben fliegen auf* zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt sehr viel verändert. Während nach der ungeleiteten Erstrezeption die formalen und inhaltlichen Aspekte einzeln betrachtet wurden, beginnen die Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung des Textes in Gruppen einige Aspekte, die ihnen vielleicht besonders wichtig sind und Diskussionsstoff ausgelöst haben, mit der jeweils anderen Textebene zu begründen, bzw. Erklärungen zu finden, wie die Struktur oder die Sprache den Inhalt jeweils unterstützen. Dass die Vergleiche zwischen den verschiedenen Textdimensionen aus den Gruppengesprächen hervorgehen, ist dadurch zu vermuten, dass sich einige Texte als Gegenargumente zueinander lesen lassen, als haben sich die Schülerinnen und Schüler zuvor mündlich darüber ausgetauscht, ohne jedoch zu einer für alle Seiten befriedigenden Interpretationsart zu kommen.

5.7.7. ZWISCHENFAZIT: FORM UND INHALT ALS ERGÄNZUNG

Bei dem vorliegenden Kriterium zeigen sich bei der Analyse der ersten Rezensionen nach der ungeleiteten Erstrezeption deutliche Unterschiede zwischen den Stichproben, die bei näherer Betrachtung sicherlich auch mit dem Werk zusammenhängen.

	Wörterbuch	Hundert Tage	Tauben
Klassengröße	20	10	8
Schüler/-innen T1	8	1	0
Schüler/-innen T2	9	7	3

Tab. 7: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Übereinstimmung von Form und Inhalt“ geäußert haben.

Während bei *Wörterbuch* bereits bei der ersten Rezension knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang zwischen Form und Inhalt herstellten und diesen auch bewerteten, blieb das Kriterium innerhalb der zweiten und dritten Stichprobe bei der ersten Rezension praktisch unerwähnt. Was jedoch mehr erstaunte, war der Unterschied bei diesen beiden Stichproben zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt, das zunächst uninteressant wirkende Kriterium gewann beim zweiten Erhebungszeitpunkt an Gewicht. Die Auseinandersetzung in den Arbeitsgruppen hatte also eine Veränderung herbeigeführt. Eine solch deutliche Zunahme der Priorität eines Kriteriums ist bei keinem an-

deren Kriterium zu finden. Eine Ausnahme bildet die erste Stichprobe, wo das Kriterium bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt von fast der Hälfte der Schülerinnen und Schüler thematisiert wurde und dementsprechend keine Veränderung nachweisbar ist. Wie lässt sich das erklären?

Bei *Wörterbuch* ist die Sprache von Anfang an ein Thema des Werkes, das heißt, der Blick wird von der Lektüre selbst geschärft. Zudem ist die Sprache wie auch die Struktur herausfordernd, wie den Aussagen der Schülerinnen und Schülern zu entnehmen ist. Sie mussten sich beim ersten Lesen direkt durchkämpfen³⁰, wie die Aussagen zur „Klarheit“ und zur „Spannung“ zeigen. Die ungewohnte Struktur des Textes, die häufigen Anspielungen auf andere Texte, die jedoch verändert und auseinander geschnitten werden, konfrontieren sie mit einer Alteritätserfahrung, die sie zu normalisieren versuchen. Die SuS suchen bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt Erklärungen für die Alteritäten. Der Versuch einer Normalisierung von Alteritätserfahrungen geschieht bei einigen der Schülerinnen und Schüler, indem sie die ungewohnte Struktur zunächst als intentional beschreiben und dementsprechend Erklärungen suchen, weshalb diese Form gewählt worden ist. Sie finden sie in der Verstärkung gewisser Handlungsaspekte durch die Wahl der Struktur und es gelingt so, die Alteritätserfahrung bereits bei der ersten Lektüre zu normalisieren und an die eigenen Erfahrungen anzupassen.

Obwohl auch bei der zweiten und dritten Stichprobe das Kriterium „Alterität“ stark thematisiert wurde, legt die Analyse nach Aussagen zur Übereinstimmung von Form und Inhalt nahe, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest beim ersten Erhebungszeitpunkt sowohl *Hundert Tage* als auch *Tauben fliegen auf* weniger das Bestreben nach einem Ausgleich der in den Texten vorkommenden Abweichungen von ihren Erfahrungen aufweisen. Grundsätzlich scheinen sich also die Alteritätserfahrungen bezüglich Sprache und Struktur für sich selbst bereits normalisieren zu lassen, obwohl sie durchaus wahrgenommen werden, ohne dass es zu Rückgriffen auf die Handlung kommt. In der Auseinandersetzung in kleinen Gruppen jedoch scheinen sich die einzelnen Erklärungsansätze nicht oder nur schlecht vereinbaren zu lassen. Jetzt ist es nötig, die Normalisierungsversuche genauer auszuformulieren und mit der jeweiligen Interpretation bezüglich des Inhalts zu verbinden.

³⁰ So sprechen einige davon, dass sie das Buch am liebsten weggelegt hätten, weil sie nichts verstanden hatten oder viel Durchhaltevermögen brauchten.

Bei allen drei Stichproben lassen sich grundsätzliche Aspekte der Übereinstimmung von Form und Inhalt zeigen. Die häufigste Erklärung für strukturelle Besonderheiten zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler in der Verdeutlichung des Inhalts. Die Struktur, wobei insbesondere zeitliche örtliche Aspekte angesprochen werden, kann auch die Befindlichkeit der Protagonisten verdeutlichen und Kontraste zwischen Schauplätzen verstärken, wie es sowohl in *Hundert Tage* als auch in *Tauben fliegen auf* angesprochen wird. Als dritter Aspekt wird der Wortschatz erwähnt, der in allen drei Werken angesprochen wird. Der Wortschatz könne Ausdrucksmittel für die Befindlichkeit der Protagonisten sein, einerseits, um sie überhaupt zu zeigen oder um sie zu verstärken. Dabei kann er sowohl passend als auch unpassend auf die Schülerinnen und Schüler wirken.

Obwohl sich das Kriterium der Übereinstimmung von Inhalt und Form zunächst als werkabhängig präsentiert, stellt sich heraus, dass es grundsätzliche Überlegungen gibt, die werkübergreifend gültig zu sein scheinen. Grundsätzlich scheinen die Übereinstimmungen vor allem der Normalisierung von Alteritätserfahrungen zu dienen, wobei diese entweder bereits für die Schülerinnen und Schüler selbst zur Assimilation oder Akkommodation nötig sind oder aber als Rechtfertigungsargument gegenüber anderen Meinungen zu Papier gebracht werden. Je stärker die Alteritätserfahrung dargestellt wird, desto wichtiger scheint das Finden einer Intention dafür zu sein.

Nachdem im Kapitel 5 die von den Schülerinnen und Schüler am häufigsten verwendeten Kategorien einerseits theoretisch vorgestellt, andererseits anhand von Schülerinnen- und Schüleraussagen illustriert worden sind, wird im folgenden Kapitel die Argumentationsweise der Individuen genauer betrachtet. Diese Fokussierung auf einzelne Schülerinnen und Schüler dient in erster Linie dazu, am Ende Typen von Erwartungshaltungen an literarische Texte generieren zu können, die Lehrpersonen Anknüpfungspunkte für ihren Unterricht bieten sollen.

6. Fallbeispiele

Mit den folgenden Fallbeispielen soll die Argumentationsweise der Schülerinnen und Schüler noch besser illustriert werden. Die Beispiele wurden gemäß der Fallkontrastierung, wie sie von Kelle & Kluge (1999) beschrieben wird, ausgewählt. Das heißt, ich habe versucht, möglichst unterschiedliche Fälle aufzuzeigen, während ich die ähnlichen Fälle ausgeblendet habe, wobei auch Beispiele für die „typischsten“ Exempel in diesem Kapitel dargestellt werden. Es geht also um die Illustration der Rezensionen, die entweder der Norm der Klasse entsprechen oder am stärksten von dieser Norm abweichen. Die Kriterien für die Auswahl der Fälle waren nicht nur das in dieser Arbeit entwickelte Kategoriensystem, sondern auch das Vorkommen von negativen und positiven Wertungen, die ich bisher nur am Rande erwähnt hatte und die Art der Zuschreibung von negativen Wertungen. Die Fallbeispiele sollen im Kapitel 6 für die Typenbildung genutzt werden, weshalb das Aufzeigen von Normen und Abweichungen besonders wichtig ist.

Die vorliegenden Fälle wurden nach folgenden Kriterien ausgesucht:

1. Ist der Fall beispielhaft für die gesamte Stichprobe, zeigen sich also häufig auftretende Äußerungen gesammelt, die sich bei dieser Stichprobe von anderen Stichproben unterscheiden? Anders gesagt: Entsprechen die Wertungen in ihrer Häufung der allgemeinen Verteilung einzelner Kriterien über mehrere Einzelfälle der Stichprobe?
2. Sticht der Fall aus der gesamten Stichprobe heraus, indem er entweder ein Kriterium stärker als üblich gewichtet oder indem er eine deutliche Gesamthaltung einnimmt, positiv oder negativ?³¹

Im Folgenden sollen also Fälle gezeigt werden, die entweder die Norm in sich versammeln oder möglichst stark von der Norm abweichen, wobei keine Beispiele vorliegen für eine Norm, die sich über alle drei Stichproben erstreckt. Die in allen Stichproben vorkommenden Normen sollen insbesondere in der anschließenden Typenbildung aufgegriffen werden, indem aus den hier dargestellten Fällen übergeordnete Kategorien gebildet werden, die sich in verschiedener Ausprägung in allen Stichproben zeigen.

³¹ Dies ist insofern ein Kriterium, da sich viele Schülerinnen und Schüler scheuen, eine stark subjektive Haltung einzunehmen und stattdessen möglichst neutrale Wertungen abgeben, bzw. sowohl positive als auch negative Wertungsausagen machen.

Es soll jeweils auf Interpretationen der Rezensionen verzichtet werden. Eine solche ist nicht die Aufgabe dieser Arbeit. Stattdessen sollen die verschiedenen Argumentationsebenen der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Kontext der gesamten Rezension dargestellt werden. Das führt dazu, dass besonders bei den Schlussempfehlungen der Schülerinnen und Schüler Fragen offen bleiben.

6.1. Stichprobe 1: Fallbeispiele zur Erpenbecks

Wörterbuch

Aus der Stichprobe 1 wurden deutlich mehr Fallbeispiele ausgewählt als bei den anderen beiden Stichproben. Dies liegt vor allem daran, dass sich die einzelnen Fälle stärker voneinander unterscheiden. Ich gehe davon aus, dass dies vor allem am Werk selbst liegt, das formal deutlich anspruchsvoller ist als die anderen beiden Texte. Es liegt aber auch daran, dass die Stichprobe gut doppelt so groß ist wie die anderen beiden.

6.1.1. PAUL: SPANNUNG, REFLEKTIONSMÖGLICHKEITEN, RELEVANZ UND KLARHEIT GESUCHT – AMBIVALENZ GEFUNDEN

Der vorliegende Fall von Paul entspricht dem „Normfall“ dieser Stichprobe, das heißt, ihm ähnelt der größte Teil der von den Schülerinnen und Schülern verfassten Rezensionen in seiner Aussage.

Im Roman *Wörterbuch* von Jenny Erpenbeck erzählt ein Mädchen seine Lebensgeschichte. Es ist allerdings keine normale Biografie, denn die Geschichte enthält viele Leerstellen und Andeutungen, die der Leser selbst interpretieren muss. Welche Vor- und Nachteile sich dadurch ergeben, wird in der Folge erklärt.

Ein grosser Vorteil ist, dass der Leser sich selbst Gedanken darüber machen muss, wann und wo der Roman spielt. Dadurch werden zwangsläufig jene Textstellen, wo man etwas über diese zwei Komponenten erfahren kann, genauer gelesen. Zum aktiven Lesen tragen auch die Leerstellen in der Biografie bei. Der Leser versucht automatisch, die verstrichene, nicht erzählte, Zeit nachzukonstruieren. Als letzter Vorteil lässt sich das düstere, nicht komplett erzählte Ende hervorheben. In diesem erfährt der Leser am Ende dennoch relativ viel, das zwar ausgelassen worden, aber für die Handlung dennoch entscheidend ist. Dieses ganze Konstrukt kann auf der anderen Seite auch als Nachteil angeschaut werden. Ein Leser, der gerne eine klar strukturierte Geschichte vom Anfang bis ans Ende liest, wird dieses Buch nie zu Ende lesen, da er zu viel nicht versteht. Er verzichtet dadurch aber dennoch auf eine spannende Geschichte über eine düstere Zeit in einem - soviel sei verraten - südamerikanischen Land, erzählt von einem jungen Mädchen, das ebenfalls unter der harten Zeit, in der es mehr als einmal angelogen wird, leidet. (Paul, S1 T1)

Paul bewertet Erpenbecks *Wörterbuch* möglichst objektiv, indem er sowohl positive als auch negative Punkte aufzählt. Dieses Vorgehen haben die meisten der Schülerinnen und Schüler gewählt.

Er hebt in seiner Rezension insbesondere zwei Kriterien hervor: die Herausforderung, Leerstellen selbst füllen zu müssen und damit zum „aktiven Lesen“ angeregt zu werden. Einerseits tauchen diese Leerstellen in der Handlung selbst auf, indem z. B. der Ort und die Zeit der Handlung verschwiegen werden, andererseits aber auch die Leerstellen in der Biografie der Protagonistin, die vor allem durch die anachrone Struktur, die er erst am Ende unter den negativen Punkten aufführt, die das Textverständnis einerseits erschweren, andererseits aber auch Spannung erzeugen. Die Wahl des Wortes „düster“ für das Ende weist auf Spannung im Sinne von „Angstlust“, also das was umgangssprachlich gemeinhin als „Spannung“ bezeichnet wird, was also in spannenden Geschichten wie Krimis anzutreffen ist.

Die, laut Paul, konstruierte Struktur scheint allerdings das Verständnis so stark zu beeinträchtigen, dass sie zum Abbruch der Lektüre führen kann. Es ist hier anzunehmen, dass Paul das Buch nicht zu Ende gelesen hätte, wäre es ohne Leseauftrag für den Unterricht geblieben. Ohne diese Gedanken selbst gehabt zu haben, wäre er kaum zu der Aussage gekommen. Dennoch empfindet er die Lektüre zuletzt als lohnenswert: vor allem der Spannung, der Relevanz, das Werk handelt von einer historisch und heute noch politisch relevanten Zeit, und auch der Emotionen wegen, die er am Schluss zwar nicht explizit als seine ausgibt, die er aber doch als Schlusswort erwähnt und dementsprechend darauf schließen lässt, dass er die Perspektive der Protagonistin übernehmen konnte.

6.1.2. PAUL, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Die zweite Rezension von Paul entspricht wiederum einer durchschnittlichen Rezension der Stichprobe. Auf den ersten Blick erkennbar hat der Text deutlich an Umfang gewonnen, wie dies bei den meisten der Probandinnen und Probanden der Fall war. Zugleich haben aber die Wertungsaussagen zugunsten von mehr Interpretation abgenommen. Paul spricht deutlich mehr verschiedene Themen an, die er im Unterricht erarbeitet hat, einerseits durch die Lehrperson geleitet, andererseits aber auch durch den Austausch innerhalb der Klasse.

Diktatur in Kinderaugen

Ein südamerikanisches Land leidet unter einer Diktatur. Folter, Strassenkämpfe und Lügen stehen auf der Tagesordnung. Wer sich der Regierung nicht beugt, fällt ihr zum Opfer und wird das Ende der Diktatur nicht erleben.

Vor diesem Hintergrund spielt Jenny Erpenbecks neuer Roman *Wörterbuch*. Die ursprünglich aus der DDR stammende Autorin lässt ein junges Mädchen seine Erfahrungen und Erlebnisse während der oben beschriebenen Zeit berichten. Erpenbeck beschäftigt sich in ihrem Werk unter anderem mit Fragen der Erziehung, der Wahrnehmung und der Semantik, das heisst, der Wahrnehmung und Bedeutung der Wörter.

Mit ebendieser Frage der Semantik steigt die Autorin in ihr Werk ein. Die Hauptfigur, ein Mädchen von etwa zehn Jahren, erklärt zuallererst die Wörter Ball, Auto, Vater und Mutter, dann das seien „die einzigen Wörter, die heil waren“ als sie diese erlernte. Dann erzählt das Mädchen ähnlich einer Biografie oder eines Taschenbuches [hier ist wohl Tagebuch gemeint, Anm. V. P.] sein Leben. Zuhause bei den Eltern aufgewachsen, geht es in eine Militärschule, so Disziplin und Ordnung herrscht. In der Freizeit spielt es Klavier oder trifft sich mit seiner besten Freundin Anne. Ihr Vater arbeitet im „Palast“, der sich später als Staatsgefängnis entpuppt und foltert Gefangene.

Seine Mutter ist häufig zu Hause, dennoch hat sie eine Amme angestellt, die für die Hauptfigur sorgt. All das tönt nach einer relativ normalen Kindheit. Doch gegen Ende der Geschichte, als die Erzählerin ungefähr 17 Jahre alt wird, erfährt es die ganze Wahrheit. Zuerst über seinen Vater, der wie bereits erwähnt Leute foltert, was das Mädchen nicht wusste. Und dann die ganze Wahrheit über die eigenen Familie: „Um die Frau, die dich geboren hat, musst du dir keine Sorgen ... Der Schlaf macht schwer. Tatsächlich sagt er. Komisch, oder.“ (S. 100) Das Mädchen erfährt in dieser Szene, kurz bevor sein Vater nach dem Fall der Diktatur verhaftet wird, dass es nicht von den leiblichen Eltern erzogen worden ist, sondern dass es sich um Adoptiveltern handelt.

Genau aus diesem Grund spielt auch die Erziehung eine wichtige Rolle. Die Adoptiveltern sind für das Mädchen nämlich nicht die wichtigsten Bezugspersonen. Es fühlt sich bei seiner Amme, die sich fast den ganzen Tag um das Mädchen kümmert, viel wohler. Dennoch lieben die Adoptiveltern ihr Kind über alles und bezeichnen es als ihren einzigen Schatz. Eine noch viel zentralere Rolle spielt in Erpenbecks Roman das Thema Semantik. Das Mädchen im Buch hat nämlich zu vielen an sich harmlosen Begriffen eine falsche Vorstellung des Lautbildes: Das im Kopf vorgestellte zu einem Begriff stimmt also nicht mit dem tatsächlichen „Aussehen“ überein. Die Hauptfigur weiss beispielsweise nicht, dass die Reifen, die in den Strassen platzen, in Wirklichkeit Schüsse sind. Oder dass die Eltern der Schulkinder, die „in die Ferien fliegen“ in Tat und Wahrheit über dem offenen Meer ins Wasser geworfen werden. Erpenbeck versteht es, mit harmlosen Aussagen dennoch klarzumachen, um welche Brutalität es in Wirklichkeit geht. Mit genau diesen Leerstellen schafft es Erpenbeck, den Leser zu faszinieren und ihn zum Nachdenken anzuregen. Denn wenn aus einem harmlosen Kinderlied durch Austauschen eines einzigen Wortes eine relativ brutale Aussage entsteht, dürfte jeder Leser den Hintergrund der Geschichte verstehen. Erpenbecks *Wörterbuch* ist also durchaus lesenswert und wirft einmal einen anderen Blick auf das Leben in einer Diktatur. (Paul S1, T2)

Paul zeigt bereits im ersten Abschnitt, was er in der zurückliegenden Unterrichtseinheit gelernt hat: Eine Rezension solle spannend beginnen und das Wesentliche kurz zusammenfassen, ohne zu viel zu verraten. In der folgenden Inhaltswiedergabe zeigt er, was im Unterricht besprochen wurde: Inhaltliches, die Handlung betreffend, wie die Diktatur und die Erziehung, sowie die Frage nach Wahrnehmung und semantischem Gehalt der Wörter.

Alle Aspekte erklärt er, indem er auf die entsprechenden Textstellen in *Wörterbuch* verweist.

Seine Wertung des Textes findet im letzten Abschnitt Platz: die Spannung oder wie er es nennt, Faszination durch Leerstellen und Verharmlosungen und die Möglichkeit, über den Text zu reflektieren. Seine Schlussäußerung, der Text sei „durchaus lesenswert“ wirkt etwas blass im Vergleich zu den vorhergehenden Ausführungen. Grundsätzlich werfen Pauls Aussagen aber ein sehr positives Licht auf das Werk, er verzichtet, wie übrigens viele andere Schülerinnen und Schüler auf eine explizite Relativierung, wie sie bei seiner ersten Rezension noch zu lesen war.

6.1.3. KATHRIN: LESEN GEGEN LANGEWEILE

Eine zweite sehr typische Reaktion auf Erpenbecks *Wörterbuch* findet sich in Kathrins Rezension. Ihre Einstellung zur Literatur lässt sich deutlich zugespitzt in folgenden Worten zusammenfassen: Literatur soll in erster Linie unterhalten.

Die Autorin, Jenny Erpenbeck, welche in der DDR aufgewachsen ist, schreibt in ihrem politischen Buch über ein Mädchen, welches wohl behütet aufgewachsen ist aber von Zeit zu Zeit immer mehr dunkle Geheimnisse erfahren muss. Ich empfehle diesen Roman nicht für Leute, die sich mit dem Lesen die Langeweile vom Hals schaffen wollen, denn die ersten neunzig Seiten verstärken sie nur, von 110 Seiten ist das nicht gerade eine gute Bilanz.

Was für grosse Verwirrung sorgt beim Lesen, ist, dass Erpenbeck oft zusammenhangslose Wörter einbaut, wie z. B.: Vater und Mutter, Haus. Allgemein sind die Sätze nicht wirklich kohärent und von Absatz zu Absatz besteht oft auch kein Zusammenhang.

Was ich aber noch Positives zu erwähnen habe, ist, dass die letzten zwanzig Seiten sehr spannend und eindrucklich geschrieben sind. Jedoch sind diese zwanzig Seiten nicht für Leute gedacht, welche Mühe mit Gewalt oder Grausamkeit haben. Sie sind ziemlich schwer verdaulich. Ein eindruckliches Beispiel ist: „Augen ausreissen, oder abschneiden, was vorsteht, Ohren, Nasen, Hände, Füße, Brustwarzen zerquetschen, den Körper im Ganzen verdrehen, oder einzelne Glieder.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser politische Roman um einiges gekürzt werden sollte und die Kohärenz auch beachtet werden sollte. Dann wäre es ein eindrucklicher Roman, welcher jener Leserschaft mit geschichtlichem und politischem Interesse gefallen könne. (Kathrin, S1 T1)

Im ersten Abschnitt zeigt sich bereits, was Kathrins Hauptanliegen an das Werk wäre, nämlich „die Langeweile vom Hals schaffen“. Das würde nur gelingen, wenn, wie sie es im letzten Abschnitt schreibt, „dieser politische Roman um einiges gekürzt [...] und die Kohärenz auch beachtet“ würde. Wie bereits unter 5.1.1 gezeigt wurde, sind auch andere Schülerinnen und Schüler dieser Auffassung. Besonders der Anfang der Erzählung wirkt auf sie langweilig, bei „90 [...] von 110 Seiten“ sei das keine „gute Bilanz“, schreibt Kath-

rin. Zur Langeweile gesellt sich die mangelnde Kohärenz des Textes, die das Leseerlebnis zusätzlich erschwert. Einzig das Ende wird von Kathrin positiv bewertet, obwohl sie diese Aussage in ihrem nächsten Satz relativiert. Denn wer „Mühe mit Gewalt und Grausamkeiten“ habe, dem sei die Lektüre auch nicht empfohlen. Es ist also mit starken emotionalen Reaktionen auf die geschilderten „Grausamkeiten“ zu rechnen.

Interessant ist nun, dass sie trotz dieser negativen Wertungsaussagen keinen grundsätzlichen Verriss schreibt, wie es z. B. Gabriel oder vor allem Hannes in ihren Erstrezensionen tun, sondern zumindest inhaltlich Relevantes feststellt, das die Lektüre lohnenswert machen würde, wäre der Text kürzer und kohärenter. Dies relativiert die schlechte Kritik nur teilweise, zeigt aber auch, dass Kathrin versucht, möglichst objektiv zu bewerten, indem sie die positiven Aspekte des Werkes in ihre Schlussempfehlung aufnimmt.

6.1.4. KATHRIN, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Hier ist eine Generation verschwunden

Wörterbuch von Jenny Erpenbeck ist keineswegs ein Buch, wie man sich das beim Lesen des Titels vorstellt. Es ist also kein Nachschlagebuch für Wörter, sondern vielmehr ein politischer Roman, welcher eine Parallele zur DDR schafft.

Wie der Titel schon erahnen lässt, hat der Roman einen grausamen Hintergrund, welcher im Buch jedoch erst am Schluss klar ersichtlich wird. Am Anfang des Romans scheint das junge Mädchen in einer „heilen Welt“ zu leben. Diesen Eindruck übermittelt Erpenbeck mit dem bewussten Einbau von Zaubersprüchen, Kinderliedern und Reimen. Im Text stehen sie jedoch ziemlich zusammenhangslos und nur in Fetzen: „Mit Rosen bedacht. Wasserfarbene Augen, deren Blick sich auf mich richtet, während mir die Augen schon zufallen. Mit Näglein besteckt.“ Eigentlich sollten es Nelken sein und nicht Näglein. Diese Brutalisierung von Wörtern ist nicht die einzige Verwirrung, die man beim Lesen hat. Auch ihre semantische Schreibweise, bei welcher sie ein Staatsgefängnis als Palast darstellt, was jetzt nur eines von vielen Beispielen ist.

Eben gerade mit diesen sprachlichen Stilmitteln schafft sie es, die „heile Welt“ aufrecht zu erhalten. Mit diesen Stilmitteln aber schafft sie es am Anfang, die Leser zu vergraulen. Dieser Anfang, welcher oft zusammenhangslos ist und auch im Inhalt völlig uninteressant zu sein scheint, geht über zu einer totalen Überraschung. So erfährt die Leserschaft, dass der „Vater“ des Mädchens, welcher eben nicht ihr leiblicher Vater ist, ein Folterer ist und so zerbricht diese „heile Welt“. Das Mädchen scheint dieses schwere Schicksal jedoch zu verdrängen, indem sie nie eine Frage stellt und den Vater nicht loslassen kann. Dadurch wird sie eigentlich zum Mittäter. Mit dem Zusammenbruch dieser „heilen Welt“ geht dem Leser ein Licht auf und er versteht all die verschlüsselten Informationen, zum Beispiel: „Da sind meine Eltern drin, die fliegen jetzt nach Alaska, [...], wohin denn, ganz weit.“ Es wird einem bewusst, dass die Eltern wohl ermordet wurden.

Bevor ich meine Schlusswertung vornehme, gebe ich eine kleine Leseprobe: S. 101 unten – S. 102 oben.

Diesen Roman empfehle ich nicht an Leute weiter, welche sich nicht gedulden können. Dieser inkohärente, uninteressante und manchmal total absurde Beginn des Romans lässt

viele die Bücher in die Ecke des Zimmers schmeissen. Wer sich jedoch durch Geduld übt, wird mit einer Überraschung belohnt. Der Schluss ist nicht nur inhaltlich sehr spannend, sondern man versteht auch alle Schlüsselinformationen und Erpenbecks angewendete Schreibweise. So verzeiht man ihr die anfänglichen Verwirrungen und schaut den Roman als interessantes Buch an, welcher sprachlich gesehen viel Stoff für den Schulunterricht hergibt. (Kathrin, S1 T2)

Kathrins zweite Rezension ist wie die meisten anderen deutlich länger geworden als ihre erste. Die Relevanz des Textes wirft sie bereits in ihrem ersten Abschnitt auf, sie liest *Wörterbuch* als eine Analogie zur DDR, ein Aspekt, der im Unterricht angesprochen wurde. Beim Lesen des nächsten Abschnitt wird nicht klar, ob Kathrin tatsächlich alles verstanden hat, was in der Klasse behandelt wurde. So spricht sie zwar davon, dass die Form und der Inhalt zusammenpassen, im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen und Schülern, welche die zerstückelten Zaubersprüche und Kinderlieder als Zeichen der Unstimmigkeiten im Leben der Protagonistin deuten, sieht sie zunächst die „heile Welt“ in ihnen verkörpert. Erst nachher beschreibt sie, dass die Fragmentarisierung und „Brutalisierung“ der Kinderlieder die Lesenden verwirrt. Auch ist nicht ganz klar, was sie mit der „semantischen Schreibweise“ meint. Benutzt sie die Begrifflichkeit einfach falsch oder hat sie das Konzept dahinter nicht verstanden? Ihre weiteren Ausführungen lassen keine eindeutige Interpretation zu. Sicher ist, dass am Ende noch immer das Gefühl des „absurden“ Anfangs bleibt, der von Kathrin viel Geduld abverlangte. Das Ende aber scheint sie mit dem Anfang zumindest teilweise zu versöhnen.

6.1.5. CAROLINE: EMOTIONALE REAKTIONEN

Carolines Rezension weicht deutlich von der Norm ab. Sie spricht vor allem ein Kriterium an: ihre emotionale Reaktion auf den Text. Damit sticht sie nicht nur aus der ersten Stichprobe heraus, sondern aus der gesamten Studie. Ihre Rezension fließt vor allem aufgrund der Typenbildung in das Kapitel der Fallbeispiele ein, wobei Typologien nicht „den typischen“ Fall beschreiben möchten, sondern vor allem sämtliche Extreme darstellen sollen.

Auto, Haus. Ball. Ball. Der Schreibstil der Jenny Erpenbeck im *Wörterbuch* ist sehr exzentrisch, die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. Was als zusammenhangslos und voller Lücken erscheint, hinterlässt einen schauernden Effekt. Ball. Ball!

Die Ich-Erzählerin beschreibt anhand von einzelnen Wörtern, die sie an ihre Kindheit erinnern, die Grauen ihres Lebens. Das Ganze in einem normalen gleichgültigen Ton, der kaum nachzuvollziehen ist. Die teilweise enthaltene Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit, mit der die Ich-Erzählerin terroristische Taten umschreibt, lässt einen zwischen Fiktion und Wahrheit herumirren. „Meine kleine Schwester, sagt Anna, hat die Luftpistole aus dem Fach genommen, sie sich an den Kopf gehalten und dann geschossen.“ (aus *Wörterbuch* S. 78) Wissen sie jetzt lieber Leser/liebe

Leserin, ob es einen Traum beschreibt oder können sie sich vorstellen, dies sei die Wahrheit?

Jenny Erpenbeck bringt es zustande, die Totalität, in der der Roman spielt, ohne genaue Angaben den Leser fühlen zu lassen. Aus dem Leben der Ich-Erzählerin verschwinden beispielsweise immer mehr Leute ungeklärt. Auf diese Weise lernt man nach und nach das Leben der Hauptfigur kennen und erstarrt beinahe daran.

Um diese chaotische und zugleich gefühlvolle Geschichte in vollen Zügen erkennen und genießen zu können, müssen Sie diesen Roman unbedingt lesen. Ich warne sie jedoch: Sie werden danach nicht mehr verstehen als jetzt, Sie werden es jedoch spüren. (Caroline, S1 T1)

Caroline gibt selbst zu, dass die Leserin, der Leser oder sie selbst den Roman nicht verstehen. Aber sie zeigt umso deutlicher, was der Text in ihr auslöst, welche Emotionen sich durch die Handlung und die Struktur einstellen. Caroline bezieht sich in ihrer Rezension vor allem auf die in ihr ausgelösten emotionalen Reaktionen und schließt damit, dass dieses Erlebnis sogar die mangelnde Klarheit auszugleichen vermag.

Obwohl sie Erpenbecks Schreibstil als „exzentrisch“ bezeichnet, benutzt Caroline ihn selbst zur Verdeutlichung ihrer Argumentation. Sie flechtet geschickt einzelne Wörter der Erzählung in ihre Rezension ein und versucht damit, einen ähnlichen Effekt wie in *Wörterbuch* auszulösen. So ist diese Emotion auch wichtiger als die Handlung und wird bereits in der Einleitung erwähnt.

Auch im weiteren Verlauf der Rezension werden wenige Hinweise auf den Inhalt gegeben. Caroline konzentriert sich ganz auf die Beschreibung der Gefühle, die in ihr ausgelöst werden. Der normale, gleichgültige Ton, in dem das Grauen erzählt wird, sei nicht nachzuvollziehen, die Unverständlichkeit³² grabe tiefe Spuren und als Leserin oder Leser irre man folglich zwischen Fiktion und Wahrheit herum. Caroline fühlt Verwirrung, Schaudern, Grauen und erstarrt schließlich beinahe am Leben der Hauptfigur.

Obwohl Caroline nicht von „guter“ oder „schlechter“ Literatur spricht, scheint das Auslösen von Emotionen für sie der Hauptfaktor, vielleicht sogar der einzige Faktor für ihre Lesemotivation bei diesem Werk zu sein. So empfiehlt sie auch ihrer Leserschaft, „diesen Roman unbedingt zu lesen“, damit die „chaotische und gleichzeitig gefühlvolle Geschichte in vollen Zügen“ erkannt werden kann. Es scheint, als ob dies auch die einzige Intention ist, die sie in dem Text erkennt: den Leserinnen und Leser die Gefühle, die das Aufwachsen in einer totalitären Regierung mit sich bringt, nachvollziehen zu lassen. Der Nachdruck

³² Ich gehe davon aus, dass sie auf die vorher erwähnten fehlenden Zusammenhänge und Lücken anspielt.

ihrer Empfehlung („Um [...] die Geschichte [...] zu erkennen, müssen Sie diesen Roman unbedingt lesen.“ [Hervorhebungen V. P.]) spricht aber dafür, dass ihr diese einzelne Ebene reicht, um das Buch als empfehlenswert und dementsprechend als „gut“ zu bewerten.

6.1.6. CAROLINE, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Wenn die Form Teil des Inhalts wird

Auto, Haus. Ball. Ball.

Der Schreibstil der Jenny Erpenbeck im *Wörterbuch* ist sehr exzentrisch. Die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. Was als zusammenhangslos und voller Lücken erscheint, hinterlässt einen schauerlichen Effekt.

Ball. Ball.

Die Ich-Erzählerin beschreibt anhand von einzelnen Wörtern das Grauen ihrer Kindheit. Jenny Erpenbeck bringt es zustande, den Totalitarismus, in der der Roman spielt, ohne genaue Angaben den Leser fühlen zu lassen. Aus dem Leben der Ich-Erzählerin, ein junges Mädchen, verschwinden beispielsweise immer mehr Leute auf ungeklärte Art und Weise. Wort für Wort lernt man das Leben der Hauptfigur kennen und erstarrt beinahe am Gedanken daran. Es wird nach und nach klar, dass das Mädchen nicht in seiner eigenen Familie aufwächst. Sie wurde in eine neue Familie aufgenommen, als ihre Eltern umgebracht wurden – vom Adoptivvater des Mädchens.

Die Geschichte ist in einem normalen gleichgültigen Ton geschrieben, der kaum nachzuvollziehen ist. Die zum Teil Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit, mit der terroristische Taten umschrieben werden, lässt einem zwischen Fiktion und Wirklichkeit herumirren. „Meine kleine Schwester, sagt Anna, hat die Luftpistole aus dem Fach genommen, sie sich an den Kopf gehalten und dann geschossen.“

Wissen sie jetzt, liebe Leser/liebe Leserin, ob dies einen Traum beschreibt oder können sie sich vorstellen, dies sei die Wahrheit.

Ein verwirrender Roman, in dem Wörter der Kindheit plötzlich eine angsteinflößende neue Bedeutung erhalten, ein Roman, in dem die Form Teil des Inhaltes wird, ein Roman, der einen fühlen lässt, was nicht aufzuschreiben ist. Um diese chaotische und zugleich gefühlsvolle Geschichte in vollen Zügen erkennen und genießen zu können, müssen Sie diesen Roman unbedingt lesen. (Caroline, S1 T2)

Caroline bleibt auch in ihrer zweiten Rezension bei ihrer Grundaussage, dass bei der Lektüre von *Wörterbuch* starke Gefühle ausgelöst werden. Viele ihrer Sätze stimmen mit der ersten Rezension überein. Neu angeordnet und mit Beispielen versehen, machen sie aber noch deutlicher, was Caroline sagen möchte. Zudem hat sie einige der im Unterricht besprochenen Inhalte einfließen lassen: die Veränderung der Wortbedeutungen der Protagonistin und die Übereinstimmung von Form und Inhalt. Auf beide Aspekte geht sie aber nicht genauer ein, sondern beschreibt beim ersten Aspekt lediglich eine emotionale Reaktion: die Veränderung des semantischen Gehalts sei angsteinflößend.

Verglichen mit der ersten Rezension fehlt nun der Hinweis auf die fehlende Klärung von Inhalten. Zwar nennt sie das Werk noch immer „verwirrend“ und „chaotisch“, doch fehlt der Hinweis, dass dieses Gefühl bis am Ende bestehen bleibt.

6.1.7. GABRIEL: DER ANSPRUCHSVOLLE SKEPTIKER

Gabriels Rezension steht als Beispiel für zwei vorkommende Rezensionen: Einerseits illustriert er, wie wichtig es für Schülerinnen und Schüler ist, Relevanz in Texten zu finden – das kann für den Leser, bzw. die Leserin selbst sein, aber auch Relevanz für den Handlungsverlauf – andererseits ist er einer der beiden einzigen Rezensionen, die zu einem deutlich negativen Werturteil kommen.

Wörterbuch handelt vom Aufwachsen eines Mädchens, in einem nicht näher definierten Staat, welcher sich höchstwahrscheinlich in Südamerika befindet und unter einer harten Diktatur zu leiden hat. Der in der Ich-Perspektive geschriebene Text versucht den Terror und die Angst zu vermitteln, die zu der Zeit herrschten.

Die Autorin bedient sich eines Stils, welcher sehr gewöhnungsbedürftig ist, viele Wörter stehen einzeln, Satzteile und Wörter werden oft wiederholt, sei es um nachdrücklich zu sein oder weil man seiner Leserschaft nicht viel zumutet. Der Text ist wie aus der Sicht eines Kindes geschrieben, die Autorin vermittelt dem Leser teilweise Weisheiten, die nur ein Kind interessant finden kann. Kuchen steckt man sich in den Mund, von dort aus geht's in den Bauch, danach kommt es unten wieder raus. Dieser Satz ist ein Beispiel für eine Erkenntnis, welche vermittelt wird. So etwas muss ich in einem Buch nicht lesen, da es weder die Handlung vorantreibt noch interessant ist.

Mit der interessanten Handlung ist es auch so eine Sache, bis ungefähr zwanzig Seiten vor Schluss passiert kaum etwas Relevantes, es handelt sich um eher normale Episoden aus dem Leben eines Kindes. Etwas Farbe in den Text bringen die Phantasien, in denen das Mädchen ihre Mutter umbringt. Nach psychoanalytischer Sichtweise sagt das viel über das Mädchen und ihre Beziehung zum Vater aus.

Wie schon erwähnt, zwanzig Seiten vor Schluss beginnt die Action. Vater und Tochter sind auf der Flucht, der Vater offenbart alles über seine Tätigkeit als Folterer inklusive detaillierter Beschreibungen, des Weiteren wird dem Mädchen ein grosses Geheimnis offenbart. Da gewinnt die Handlung an Fahrt und Spannung.

Das Hauptproblem des Romans ist, dass die meisten Ereignisse, welche sich vor dem Ende zu tragen, kaum Relevanz besitzen, unklar formuliert sind und dadurch mir nicht im Gedächtnis bleiben. Bilden sie sich am besten selbst eine Meinung, möglicherweise ist mein Horizont ein zu beschränkter. (Gabriel, S1 T1)

Gabriels Haltung gegenüber dem Text ist eindeutig: Er kann weder der Handlung noch der Struktur etwas Positives abgewinnen – von den letzten zwanzig Seiten einmal abgesehen.

Aufgrund seines Fazits würde ich ihn als Skeptiker bezeichnen. Trotz seiner negativen Einstellung begründet er seine Kritik genau, setzt sich insofern mit dem Text auseinander. Wie ist die Rezension aufgebaut? Gabriel beginnt mit einer kurzen Inhaltsangabe, in der er es in nur zwei Sätzen schafft, das Wesentliche über die Handlung und die Struktur von

Wörterbuch auszusagen und benennt sogar ein angenommenes Ziel des Textes: den Terror und die Angst zu vermitteln, die in einer Diktatur herrschen. Gabriel zeichnet sich durch diese kurze Einleitung als geübter Leser aus. Er ist imstande, in nur wenigen Worten einen sehr komplexen Inhalt widerzugeben, kennt den Begriff „Perspektive“ und spricht – im Gegensatz bspw. zu Hannes (siehe z. B. unter 5.4.1.) – der Autorin eine Intention zu. Die Wahl des Verbes „versuchen“ weist aber darauf hin, dass er die Intention nicht als gelungen umgesetzt ansieht. Womit er dies begründet, zeigen seine folgenden Ausführungen. Gabriel bezieht sich dabei auf die am häufigsten erwähnten Wertungsebenen: Spannung, intellektuelle Herausforderung und Klarheit, daneben wird durch seine Worte erkennbar, dass ein Perspektivenwechsel nicht gelingt und er dem Text keine Bedeutsamkeit zumisst. Den „Stil“, in der die Erzählung geschrieben ist, empfindet er zudem als „gewöhnungsbedürftig“, erkennt also die Alterität an, wenn auch negativ. Gewöhnungsbedürftig sind für ihn vor allem der ungewöhnliche Satzbau – einzelne Wörter können alleine stehen – und die Wiederholungen. Hier schreibt er dem Text eine positive Lesart zu („um nachdrücklich zu sein“), man merkt aber, dass er eher der zweiten den Vorrang gibt („weil man seiner Leserschaft nicht zu viel zumutet“). Gabriel fühlt sich unterfordert, was er in den folgenden Sätzen ausführt: Nicht nur die Wiederholungen bieten zu wenig Herausforderung, sondern der Text wird zudem aus der Sicht eines Kindes geschrieben und es werden Vorgänge erklärt, die ein erwachsener Leser kennt und die dementsprechend nicht interessant sind. Für ihn bieten diese Informationen keinen Mehrwert für die Erzählung, sie treiben die Handlung nicht voran, wie er beschreibt. Herausforderung scheint für ihn also eine wichtige Komponente von Leselust zu sein. Er möchte sich nicht unterfordert fühlen und als Kind oder als unmündig betrachtet werden. Mit der Ablehnung der kindlichen Erzählweise zeigt sich zudem, dass der Perspektivwechsel nicht glückt. Dass er das Fehlen der Relevanz dem Text zuschreibt und nicht seinem Verständnis des Geschriebenen, also external attribuiert (vgl. 5.3.1.), zeigt gleichzeitig, dass in seinem Selbstkonzept eine hohe Lesekompetenz verankert ist. Gabriel glaubt von sich selbst, ein guter Leser zu sein, der dem Text die wichtigen Informationen entnehmen kann. Seine Zuschreibung illustriert eine typische Haltung am Ende des Gymnasiums: Die Schülerinnen und Schüler gehen davon aus, dass sie literarischen Texten Sinn zuzusprechen vermögen, schließlich haben sie das in den letzten Jahren gelernt. Gelingt dies nicht, muss es am Text liegen und wird normalerweise nicht internal zugeschrieben, also als eigenes Unvermögen interpretiert.

Zu der Handlung schreibt Gabriel nur wenig, Bedeutsames kann er nicht entdecken: „[...] [Es] passiert kaum etwas relevantes, es handelt sich um eher normale Episoden aus dem

Leben eines Kindes.“ Auf den anfangs von ihm geschilderten Terror und die Angst geht er nicht mehr ein. Dennoch entdeckt er eine für ihn interessante Thematik: die Mutter-Mordphantasien des Mädchens, die er als psychoanalytisch relevant erkennt, was er allerdings nicht weiter ausführt. Es wäre interessant zu wissen, wie er die Beziehung vom Mädchen zum Vater interpretiert: Sieht er hier eine Inzucht-Thematik oder geht der Ödipus-Komplex nur von Seiten des Mädchens aus? Dieser Ausschnitt zeigt aber auch, dass Gabriel den literarischen Text sehr genau gelesen hat und mit dem Ödipus-Komplex vertraut ist. Es ist nicht anzunehmen, dass die Klasse das Thema behandelte, da er als Einziger diesen Zusammenhang erwähnt. Es ist Gabriel also gelungen, sein Weltwissen auf relativ versteckte Stellen des Textes anzuwenden. Dieses Schaffen von Zusammenhängen wiederum bringt ihn zu einer positiven Wertung („etwas Farbe in den Text bringen [...]“). Dies illustriert, dass Kompetenzerlebnisse die Lesemotivation steigern, was wiederum zu positiven Wertungen führt.

Spannend sind für Gabriel vor allem die letzten zwanzig Seiten. Er stellt in seiner Rezension keine Verbindung zwischen den ersten 90 Seiten und dem letzten „action-“ reichen Teil her, wobei er sich hier in bester Gesellschaft befindet. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler empfand den ersten Teil als langweilig und nur die letzten zwanzig Seiten als spannend erzählt. Das würde wiederum bedeuten, dass er den Sinn der ersten neunzig Seiten nicht verstanden hat und nur die letzten zwanzig so treffend zusammenfasst, wie es die Einleitung verheißt. Es ist also anzunehmen, dass er die Verbindung zwischen erstem und letztem Teil nicht erkennt oder diese für ihn persönlich zumindest nicht bedeutsam zu sein scheinen. So schreibt er, dass „die meisten Ereignisse, welche sich vor dem Ende zutragen, kaum Relevanz besitzen, unklar formuliert sind und dadurch mir nicht im Gedächtnis bleiben.“ Die Intention der Autorin, die er zu erkennen glaubte, „Terror und Angst zu vermitteln“, und die dem Text eine Relevanz gegeben hätten, werden bis auf die vom Vater „detaillierte[n] Beschreibungen“ der Tätigkeit als Folterer in seiner Rezension nicht erwähnt. Ob er keine weiteren erkennt, ob er die Intention des Textes aus den Augen verloren hat oder gar für unwichtig befindet, kann anhand der Rezension nicht entschieden werden.

Besonders interessant ist der letzte Satz. Obwohl Gabriel erklärt hat, dass die Handlung bis auf die letzten zwanzig Seiten uninteressant ist und eine Perspektive gewählt wird, die ihm nicht entspricht, die ihn sogar unterfordert, lässt er seine Meinung nicht einfach stehen, sondern relativiert sie zumindest vordergründig. Auf Seite 77 wurde bereits genauer auf seine letzte Äußerung eingegangen. Grundsätzlich hängt sie damit zusammen, ob das

Nichterkennen des Gehalts internal oder external zugeschrieben wird, ob Gabriel folglich denkt, dass er den Wert tatsächlich nicht erkennt oder ob er sich davon distanziert und eigentlich erklärt, dass es doch am Werk liegt und nicht an ihm. Beides ist in diesem Zusammenhang möglich.

6.1.8. GABRIEL, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Jenny Erpenbecks *Wörterbuch* handelt vom Aufwachsen eines Mädchens in einer Welt, die ihr immer unangenehmer wird. Sie scheint die grausamen Vorgänge, die sich in der höchstwahrscheinlich südamerikanischen Militärdiktatur abspielen zu ahnen. Je älter sie wird, desto schwerer fällt es ihr, die Geschehnisse und die Tätigkeit ihres Vaters als Folterer zu verdrängen.

Jenny Erpenbeck verwendet sprachlich sehr interessante Mittel, um aufzuzeigen, wie das junge Mädchen sich die Illusion einer heilen Welt und eines intakten Elternhauses aufrechterhält. Fallende Schüsse werden für sie zu zerplatzenden Reifen, von Flugzeugen abgeworfene Menschen zu Engeln, die ins Meer fallen. Die Menschen, die weggeschafft und ermordet werden, fliegen nach ihrer Wahrnehmung in den Urlaub.

Interessant ist ausserdem, wie ein eigentlich harmloses Wort wie Messer von dem Mädchen mit der Tätigkeit ihres Vaters als Folterer in Verbindung gebracht wird. Einige Wörter haben für sie eine andere Bedeutung.

Der Roman ist ausserdem stilistisch gesehen sehr sonderbar geschrieben, es wird viel mit Wiederholungen gearbeitet, ausserdem stehen einige Wörter einzeln. Es wird versucht, einen kindischen Ton zu treffen. Diese Art zu schreiben und die verwendeten sprachlichen Mittel wirken sehr durchdacht, teilweise sehr konstruiert. Ausserdem wird durch die assoziative Form des Schreibens, die eher kalt ist und nicht zu berühren weiss, da kaum Gefühle und Empfindungen vermittelt werden, eine gewisse Distanz geschaffen. Der Roman ist wertungsfrei und neutral geschrieben, obwohl man doch meinen könnte, dass bei so einem heiklen Thema eine Wertung unerlässlich wäre. Man erfährt im Roman kaum etwas über äussere Umstände des Landes, der Fokus wird sehr stark auf die Gedankenvorgänge des Mädchens gelegt. Das verstärkt einerseits das eher assoziative, manchmal träumerische Wirken des Textes, andererseits wird dadurch die Stärke des Romans, die Psyche der Hauptfigur, hervorgehoben. Im Mädchen finden psychologisch höchst interessante Vorgänge statt, die Verdrängung des Erlebten, aber viel interessanter ist es zu sehen, wie das Mädchen durch ihre Idealisierung ihres Vaters beeinflusst wird. Selbst als sie erfährt, dass er nicht ihr richtiger Vater ist und ihre leiblichen Eltern umgebracht hat, hält sie sozusagen noch zu ihm, sie lässt ihn auch wieder bei sich wohnen. Die Autorin zeichnet das Bild einer Person, die in ihrer Psyche schwer geschädigt ist, nicht in der Lage, ihren Vater für das, was er getan hat, zu verurteilen. Sie ist nicht in der Lage, mit dem Erlebten abzuschliessen, besucht ihren Vater sehr oft im Gefängnis. Sie scheint Halt zu brauchen.

Jenny Erpenbeck ist ein sehr ungewöhnlicher, interessanter Roman gelungen, der jedoch aufgrund des Fehlens von Emotionen und Identifikationsmöglichkeiten nicht jedem Geschmack entsprechen wird. (Gabriel, S1 T2)

Gabriels zweite Rezension unterscheidet sich im Grundtenor deutlich von der ersten. Die negative Gesamtbewertung weicht differenzierteren Aussagen. An seiner Feststellung des „kindischen Ton[s]“ und der „sonderbar[en]“ Schreibart hält er fest, bewertet sie aber als „durchdacht“ und „teilweise sehr konstruiert“. Er zeigt damit zwei mögliche Wirkungen

auf, eine eher positive – die Autorin hat die Struktur überlegt eingesetzt – andererseits aber auch eine negative – diese Konstruktion kann ebenso zu weit gehen und nicht mehr authentisch wirken. Auch die Schlussempfehlung versucht er möglichst neutral zu schreiben, indem er den Text zunächst als „ungewöhnlich[...]“, aber „interessant[...]“ bezeichnet, dann aber aufzeigt, aufgrund welcher Punkte *Wörterbuch* nicht allen Lesenden gefallen könnte. Mit dieser Veränderung von einer zunächst sehr negativen zu einer im Grundtenor positiven Wertung steht Gabriel nicht alleine da. Die einzig andere klar negativ konnotierte Rezension von Hannes wird in der überarbeiteten Version in ihrer Aussage ebenfalls deutlich ins Positive verändert. Dieses Phänomen kann auf zweierlei Arten erklärt werden. Entweder haben die beiden Schüler durch die intensive Auseinandersetzung den Text neu verstanden, sich faszinieren lassen von der Struktur und dem Inhalt, vielleicht sogar ihr Konzept von „guter“ Literatur überarbeitet und dementsprechend durch den Unterricht und den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern ihre Meinung revidiert. Dafür spräche, dass beide Rezensionen den Eindruck einer grundsätzlich hohen Lesekompetenz machen. Es könnte aber auch sein, dass die beiden Schüler den Text zwar tatsächlich objektiv gesehen positiv bewerten, subjektiv aber keine andere Meinung eingenommen haben. Dies würde auf eine „interpretive community“ hindeuten, also dass die Meinung der Klasse – gestützt durch die Meinung der Lehrperson – plötzlich „besser“ ist als die eigene Meinung. In Gabriels Rezension deutet einiges darauf hin, dass er tatsächlich faszinierende Elemente in *Wörterbuch* gefunden hat. Besonders die eher psychologische Deutung der formalen Aspekte scheinen Gabriel, wie es im vierten Absatz deutlich wird, zu interessieren.

Damit wäre Gabriel ein gutes Beispiel für eine mögliche Wirksamkeit von Unterricht, wenn auch nicht feststellbar ist, ob es die vermittelten Inhalte oder vor allem die Möglichkeit des Austausches zwischen Schülerinnen und Schülern war, die seine Bewertung beeinflusst hat.

6.1.9. EMIL: ADAPTION ALS QUALITÄTSZUSCHREIBUNG

Womit würden sie Wörter assoziieren, wenn Sie in einer Welt aufwachsen würden, in der Gewalt, Terror und ständige Unsicherheit zum Alltag gehören? Dieser Gedankenansatz wird in Jenny Erpenbecks Roman *Wörterbuch* ausgeführt und thematisiert. Was dem Roman sowie dem Handlungsverlauf den eigentlichen „Touch“ verleiht, ist jedoch Erpenbecks Schreibstil. Schon am Romanbeginn ist der eigene, jedoch unübliche Textaufbau zu erkennen. „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?“ (S. 9, *Wörterbuch*).

Kurze, präzise Fragen, welche nach konkreten Antworten schreien, aber erst mit dem Textverständnis beantwortet werden können. Dabei sind die erwähnten Organe nicht das Einzige, welches fremd scheint. Die kontinuierlich eingesetzten Satzfragmente, die auf den ersten Blick nicht ins Muster passen, dann wieder Sätze, die sich über eine ganze Seite erstrecken. Zusammengefasst: Gegensätze, die aneinander gereiht sind. Doch genau dies reflektiert die Welt, in der sich die weibliche Hauptperson befindet. In einem ständigen Wechsel zwischen heiler Welt und Lebensgefahr. Zwischen kindlicher Sanftheit und erzwungener Härte. Zwischen Wahrheit und Lüge. Und um den richtigen Weg zu finden hilft der Hauptperson ihr eigen erstelltes Wörterbuch, bei dem normale Wörter plötzlich einen völlig anderen Hintergrund haben.

Kurz gesagt: Ein äusserst interessanter Roman, in den man sich zuerst einfühlen muss um zu verstehen, worin der eigentliche Wert des Textes liegt. (Emil, S1 T1)

Bei der Erstrezension von Emil möchte ich das Augenmerk vor allem auf den zweiten Abschnitt richten. Emil beschreibt dort vor allem den „eigene[n], jedoch unübliche[n] Textaufbau“, den er bereits im ersten Abschnitt erwähnt: die Alterität der Struktur, die jedoch den Inhalt „reflektiert“. Auch wenn er dies nicht explizit bewertet, geht aus seiner Beschreibung eindeutig hervor, dass ihn dieses Zusammenspiel von Form und Inhalt fasziniert. So sehr, dass er sogar versucht, den Stil Erpenbecks zu imitieren und ihren teilweise elliptischen Satzbau übernimmt: „In einem ständigen Wechsel zwischen heiler Welt und Lebensgefahr. Zwischen kindlicher Sanftheit und erzwungener Härte. Zwischen Wahrheit und Lüge.“ Emil zeigt hier ohne es explizit zu beschreiben, was in keiner der anderen Rezensionen so deutlich herauskommt: dass die Lektüre von Erpenbecks *Wörterbuch* auch ein ästhetisches Erlebnis ist, dass er dieses Erlebnis sogleich für seinen eigenen Text übernimmt und damit auch seine Aussage verdeutlicht. Ein stärkeres Qualitätszeugnis als die Adaption von stilistischen Elementen gibt es wohl nicht. Eine Imitation von ästhetischer Erfahrung deutet auf eine hohe Akzeptanz hin. Die Adaption stilistischer Elemente ist dabei nicht zu verwechseln mit dem Abschreiben von Sätzen oder Satzfragmenten wie es z. B. in der zweiten Rezension von Caroline zu erkennen ist. Die Aneignung des Fremden als etwas eigenes zeigt meines Erachtens eine stärkere positive Wertung als der Verweis auf interessante Stellen.

Dass die Auseinandersetzung mit diesem anderen Leseerlebnis kein rein kognitives ist, darauf weist sein letzter Satz hin: Ohne das Einfühlen in den Text lasse sich sein Wert nicht erkennen. Emotion und Kognition gehen nach Emil bei der Lektüre von *Wörterbuch* also Hand in Hand.

6.1.10. EMIL, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Die wunderbare Welt der Pragmatik

Messer. Hand, Milch. Worte, die in unserem Gesellschaftssystem zur Alltagssprache gehören. Doch womit würden Sie solche harmlosen Begriffe assoziieren, wenn Sie in einem totalitären System aufgewachsen wären.

Genau dieser Gedanke bildet die Grundlage dieses Romans und stellt nicht nur ein inhaltlich wichtiges, sondern auch syntaktisch markantes Charakteristikum dar. Dabei ist zu erwähnen, dass Erpenbeck einen sehr ungewohnten, eigenen aber nicht etwa unpassenden Schreibstil verwendet. „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen?“ (S. 9 *Wörterbuch*). Satzfragmente folgen auf seitenlange Sätze, einmal erwähnte Begriffe und Lieder sowie Zaubersprüche tauchen später wieder auf, völlig unerwartet, und dazwischen immer wieder Lücken. Kurz gesagt, ein Schreibstil, der die Welt der Ich-Erzählerin gut wiedergibt und so den Text und das Textverständnis verdeutlicht.

Auch inhaltlich gesehen hat der Roman einiges zu bieten. Ein Mädchen wächst in einem totalitären System auf, in dem der Alltag von Gewalt und Bedrohung gekennzeichnet ist. Die Erzählerin versucht für diese Ereignisse immer wieder harmlose Erklärungen zu finden, um so ihre künstlich geschaffene, heile Welt in Takt zu halten, aufgrund von Selbstschutz und Verdrängung. So sind Schüsse für sie nur geplatzte Reifen. Doch mit zunehmendem Alter beginnt diese heile Welt immer mehr zu zerfallen, ebenso wie ihre Familie. Begriffe wie Milch tauchen auf und erinnern die Erzählerin daran, wieso eine Amme das Stillen übernommen hat. Je mehr solcher Begriffe auftauchen, desto mehr Erinnerungen aus früheren Jahren kehren zurück, welche durch Verdrängungsprozesse in Vergessenheit gelangten. Durch diese Begriffe bildet sich ein „Wörterbuch“, welches nicht nur der Ich-Erzählerin hilft ihre wahre Herkunft zu bestimmen, sondern auch dem Leser zum Textverständnis verhilft.

Inhalt und Syntax unterstützen sich dabei gegenseitig auf eindrückliche Art und Weise. Obwohl der Text auf den ersten Blick unübersichtlich wirkt, wird dem Leser immer deutlicher bewusst, welche Struktur Erpenbeck verfolgt: Den Terror und die Bedrohung in die Sprache zu bringen. Kurze Fragmente auf lange Sätze bilden eine gewisse Hektik, welche in einem totalitären System allgegenwärtig ist. Doch der weitaus geschickteste Schachzug Erpenbecks ist das Spiel zwischen semantischer und pragmatischer Dimension. Ein Begriff wie Hände, der für uns eine genaue semantische Bedeutung hat, hat im pragmatischen Sinne für die Erzählerin aufgrund ihres Kontexts eine völlig andere Bedeutung.

Der Roman stellt ein geschickt aufgebautes Werk Erpenbecks dar, und ist auf jeden Fall einen Blick wert, auch wenn der Einstieg und das Einfühlen ins Buch eher schwer sind. (Emil, S1 T2)

Emils überarbeitete Rezension wirkt auf den ersten Blick stark verändert. Sie hat deutlich an Umfang zugenommen, was aber schon bei anderen Schülerinnen und Schülern zu beobachten war, dieses ermöglicht Emil, sich differenzierter auszudrücken und seine Meinung mit Beispielen zu illustrieren. Er expliziert einerseits den Inhalt der Erzählung, auf den er in der ersten Rezension nur fragmentarisch eingegangen ist, vor allem aber verdeutlicht er, was ihn an der Struktur und Sprache des Textes fasziniert.

Neu hinzugekommen ist das Aufzeigen der Veränderung des semantischen Gehalts des Wortschatzes der Protagonistin, was ein wichtiges Thema in *Wörterbuch* ist. Es ist anzu-

nehmen, dass er die Begriffe Semantik und Pragmatik in der Unterrichtseinheit zu Erpenbecks Werk gelernt hat, da diese in seiner ersten Rezension nicht vorkommen. Es ist nicht auszuschließen, dass ihm die Konzepte zuvor zwar bewusst waren, aber für die Bewertung des Textes keine Relevanz enthalten. Genau so gut ist es aber möglich, dass er weder die Begrifflichkeit noch das Konzept kannte und dementsprechend aus „Unwissenheit“ nicht darauf einging.

Interessant ist, dass er in seiner zweiten Rezension die Schwierigkeit der Einfühlung expliziter ausdrückt. In der ersten Rezension lässt sich, besonders im Vergleich zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwar eine implizite Wertung herauslesen, dass das Einfühlen in den Text nicht einfach passiert, sondern Zeit und auch Geduld benötigt. In der zweiten Rezension verdeutlicht er, dass ihm der Einstieg in das Buch schwer fiel. Es ist möglich, dass er den Austausch mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zum Anlass eines „Geständnis“ nahm. Er war nämlich nicht der einzige, der mit dem Anfang von *Wörterbuch* Mühe hatte. Das deutet darauf hin, dass er bei der ersten Rezension seine Schwierigkeiten vor allem internal zuschrieb, es ihm also am Anfang an gewissen Kompetenzen gemangelt habe, die er aber im Laufe der Lektüre erwerben konnte, bzw. die Schwierigkeiten überwinden konnte. Im Austausch mit den anderen Schülerinnen und Schülern lernte Emil aber, dass es vielleicht nicht an ihm, sondern am Text liegen könnte. Diese externe Zuschreibung macht er nun explizit: „der Einstieg und das Einfühlen“ sind „eher schwer“. Es liegt also nicht an ihm.

6.2. Stichprobe 2: Fallbeispiele zu Bärfuss' *Hundert Tage*

6.2.1. HANNAH: INTENTION GESUCHT

Hannahs Rezension entspricht in einzelnen Punkten einer typischen Rezension der zweiten Stichprobe nach der ungeleiteten Erstrezeption. Sie erwähnt die auffällige Sprache, die sie aber inhaltlich begründet, berichtet von ihren Schwierigkeiten, die sie mit dem Anfang des Buches hatte, insbesondere die ungewohnte „Erzählweise“ Bärfuss'. Sie spricht aber auch ein Thema an, dass sonst kaum erwähnt wird: den Rassismus im Buch und ihr Unwissen, wie sie damit umgehen soll. Hannahs Rezension dient folglich in einigen Punkten dazu, die Norm aufzuzeigen, zeigt aber auch einen sehr individuellen Aspekt auf.

Lukas Bärfuss' erster Roman „Hundert Tage“, der 2008 beim Wallstein-Verlag erschienen ist, handelt vom Schweizer Entwicklungshelfer David, der während seines vierjährigen Aufenthalts in Ruanda den Bürgerkrieg miterlebt.

Kigali, die Stadt, in der David Hohl stationiert ist, ist beschaulich und friedlich, nahezu langweilig. Obwohl sich David mit einigen Schweizern anfreundet, fühlt er sich keinem nahe genug, um eine ernsthafte Freundschaft aufzubauen. Erst als er bei einem Restaurantbesuch zufällig einen Schirm mit einem entenkopffartigen Knauf entdeckt, ist sein Interesse geweckt, und er beginnt sich für Kigali zu interessieren. In diesen Tagen besucht auch der Papst Ruanda. Als David auf dem Weg zu seiner Rede in einen riesigen Volksauflauf hineingerät, wird er verletzt und landet im Krankenhaus. Eine glückliche Fügung, denn wie sich herausstellt ist seine Krankenschwester Agathe die Frau, der der Entenschirm gehört. David ist fasziniert von Agathe, ihr Interesse hält sich anfangs in Grenzen. Trotzdem entsteht zwischen den beiden mit der Zeit eine Beziehung, die sich weniger auf Liebe, denn auf „gute Gespräche“ und hauptsächlich auf Sex beschränkt. Während David beginnt, in Kigali ein richtiges Leben zu führen, beginnt in Ruanda der Bürgerkrieg, in dem sich sogenannte „Lange“ und „Kurze“ bekriegen und die Rebellen jeden töten, der ihnen in die Quere kommt.

Die Sprache, die Bärfuss für seinen Roman benutzt, ist klar, gut verständlich und wohlüberlegt. Da der Leser die Geschichte von David persönlich erzählt bekommt, sind die Worte so gewählt, dass man glaubt, David selbst stehe vor einem, hadere teilweise sogar um seine Worte oder korrigiere sich. Da David ein junger Mann mit einer überlegten Wortwahl ist, überraschen einen Wörter wie „Vögeln, Ficken, Bumsabende, Fummeleien“, die Bärfuss auf Seite 112 wählt, zunächst sehr. Es scheint aber, als hätte sich David durch den Krieg genau so verändert, wie das Land es auch tut: von friedlich zu roh.

Sehr verwirrend ist der Beginn des Romans. Auf den ersten Seiten ist unklar, was die Handlung ist, welches das zentrale Thema des Buches ist, wer spricht und wer erzählt. Und für mich persönlich auch, weshalb man das Buch lesen sollte. Anführungs- und Schlusszeichen fehlen im ganzen Roman, was ich beim Lesen hindernd fand. Durch die fehlenden Anführungs- und Schlusszeichen wird das Folgen der Handlung dem Leser schwer gemacht und lädt nicht gerade zum Lesen ein. Da der Ich-Erzähler selten mit anderen Personen spricht und falls doch, keine direkte Rede verwendet, wartet man immer darauf, dass sich etwas Wichtiges ereignet. Doch mit der Zeit gewöhnte ich mich an die ungewohnte Erzählweise und erkannte, dass sie durchaus Sinn macht, wenn man in Betracht zieht, dass eine direkte Erzählweise von Person zu Person von den eigentlichen Ereignissen ablenken würde.

Auch war ich mir als Leserin nie ganz sicher, mit welchen Gefühlen ich den Rassismus dieser Geschichte aufnehmen sollte. Ist die Sicht auf die Ereignisse fortschrittlich, will also der Autor den als Entwicklungshilfe getarnte Kolonialismus und die Missstände von damals aufdecken? Oder ist die Einstellung des Autors tatsächlich altmodisch, was bewirken würde, dass man ihn damit nicht ganz ernst nehmen kann? Obwohl der Rassismus im Buch nicht klar angesprochen oder erwähnt wird, beginnt einen die naive und primitive Sicht auf die Afrikaner in Sätzen wie „Mütter, ein Kind an jedem Finger“ mit den Seiten störend aufzufallen. Man glaubt, ein Buch voller rassistischen Klischees zu lesen.

Klar ist jedenfalls, dass das Buch sehr genau recherchiert ist. Die Schilderung der Geschehnisse wirkt realistisch und der Leser bekommt einen guten Eindruck des Lebens und der Arbeit eines Schweizer Entwicklungshelfers in Kigali. Interessant ist auch die Darstellung der Schweizer in Ruanda, die man durch die Augen von David sieht; alle sind sehr pünktlich, sehr genau und immer ein wenig zu beherrscht. Da findet man die Entwicklung von David vom braven jungen Mann zum impulsiven Kerl schon beinahe sympathisch. (Hannah, S2 T1)

Hannah fängt ihre Rezension mit einer kurzen Situierung des Romans an und fasst die Haupthandlung in einem Satz zusammen – danach hebt sie an, den Inhalt kurz wieder zu geben.

Schon im dritten Absatz beginnt sie, den literarischen Text zu bewerten, nicht jedoch die Handlung, sondern zunächst die Sprache. Später geht sie auf die Struktur ein und erst als dritten Punkt erwähnt sie einen inhaltlichen Aspekt: Rassismus.

Die Sprache wird von ihr als klar und verständlich beschrieben und lädt dazu ein, die Perspektive Davids einzunehmen. Es fällt Hannah leicht, sich David vorzustellen. Irritierend hingegen wirkt der Anfang des Romans auf sie, aus dem sie weder Thematik noch Erzählfigur entnehmen kann. Die strukturelle Eigenart, direkte Rede nicht zu kennzeichnen oder nur indirekte Rede zu verwenden, erschwert das Lesen zusätzlich. Hannah gewöhnt sich aber daran und kann der Erzählweise sogar eine positive Wendung abgewinnen. Den Rassismus im Buch kann sie jedoch bis ans Ende nicht zuordnen. Sie ist sich unsicher, ob Bärfuss damit Missstände aufdecken möchte oder aber selbst rassistischen Klischees erliegt. Die Authentizität des Buches und den gelingenden Perspektivenwechsel in ein doch fremdes Land und eine unbekannte Tätigkeit führt sie auf die genaue Recherche Bärfuss' zurück. Die Darstellung der Schweizer ist für sie interessant, aber anscheinend auch langweilig, findet sie doch die Entwicklung des Protagonisten „vom braven jungen Mann zum impulsiven Kerl schon beinahe sympathisch“.

Hannah geht also auf viele verschiedene Aspekte ein, sie bleibt nicht nur beim Inhalt, sondern bezieht Struktur und Sprache in ihre Wertungen mit ein. Ob sie das Buch am Ende weiterempfehlen würde, ob sie es als wertvoll oder gut erachtet, ist der Rezension nicht zu entnehmen. Sie bleibt sehr neutral.

6.2.2. HANNAH, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Von Langeweile und Völkermord

Eine unglaubliche Dichte von wahren Geschehnissen des Völkermordes in Ruanda, verpackt in einen Roman über die Entwicklungshilfe der Schweiz – Lukas Bärfuss' neues Buch ist keine leichte Kost.

Der als Theaterautor bekannte Bärfuss legt seinen zweiten Roman vor: Ein Buch über den Völkermord in Ruanda und die Rolle der Schweiz in Afrika. Eine Geschichte der Auswirkungen von Entwicklungshilfe, des Krieges und des Hasses, aber auch – oder gerade deshalb – der Liebe.

Der Protagonist und Ich-Erzähler David Hohl erzählt einem Freund von den verhängnisvollsten und schicksalsreichsten hundert Tagen seines Lebens. Der junge David, voller Lebenslust und Euphorie, wird in dem ruhigen ruandischen Städtchen Kigali stationiert um Entwicklungshilfe zu leisten. Entgegen seiner Erwartungen, sein neues Leben in Afrika würde bewegend und interessant sein, erlebt David die Beschaulichkeit und Langeweile des Alltags in Ruanda. In der Schweizer Direktion lernt David den kleinen Paul kennen. Davids Vorgesetzter ist friedlich und immer darauf bedacht, keinen Ton von sich zu geben, nicht einmal, wenn er niesen muss. So bedacht erscheint David seine Arbeit, die Menschen in den Direktionen und die Einwohner von Kigali. David erkennt bald, dass sein vermeintliches Abenteuer in Afrika nicht zu finden ist. Bis er auf Agathe trifft: eine Frau, die den braven David fasziniert, und die mit ihm nach einigem Hin und Her eine Beziehung beginnt. Als sich diese Beziehung vertieft und in ausschweifenden „Bumsabenden“ endet, verändert sich auch das Leben in Kigali. Der Krieg bricht aus, und mit ihm einer der grössten Völkermorde der afrikanischen Geschichte. David versteckt sich aus Liebe zu Agathe ganze hundert Tage in Kigali, während vor seinem Haus der Krieg wütet. Die Auswirkungen der Schweizer Entwicklungshilfe in Ruanda werden in Bärfass' Roman vorwurfsvoll zur Schau gestellt: Die Idee der Schweizer, in Kigali eine Radiostation aufzubauen und die darauffolgenden Aufrufe zum Völkermord die mit dieser Hilfe über das ganze Land verbreitet werden können, wie auch der Egoismus der Helfer, die bei den ersten Anzeichen von Krieg in ein Flugzeug steigen, sind klar erkennbar. Doch auch die Beziehung zwischen Agathe und David nimmt eine zentrale Rolle in diesem aufwühlenden Roman ein. Sie entwickelt sich im Verlaufe des Buches so wie Ruanda während des Krieges. Und wie David innerhalb seiner Unschlüssigkeit zwischen Liebe und Angst: von beschaulich, friedlich und nahezu brav zu unüberschaubar, gewalttätig und roh. Nicht nur die Figur des Davids ist ein Sinnbild für eine Veränderung. Der kleine Paul symbolisiert die Genauigkeit, das übertriebene Mass an Zurückhaltung der Schweizer in Afrika. Als David ihn zum Schluss des Buches in seinen Wanderschuhen das Land verlassen sieht, bemerkt er, dass auch ein eher unsichtbarer Mann wie Paul immer mit einer Tragödie gerechnet hat. Man könnte fast sagen, schade, kommt diese Tragödie erst am Ende des Romans ins Spiel. Ein wenig mehr Spannung, ein bisschen mehr fesselnde Details hätten mich als Leserin sehr erfreut. Auf den ersten dutzend Seiten glaubt man, in Kigali zu sein: alles plätschert ein wenig vor sich hin, ein ewiges Warten auf eine Handlung. Die Geschichte gewinnt an Intensität, als Agathe ins Spiel kommt und wird fesselnd, als der Krieg beginnt. Bärfass' Sprache ist im Gegensatz zum Inhalt des Buches unglaublich stark! Sie ist einerseits klar und verständlich, was dem Autor erlaubt, lange, verschachtelte Sätze zu schreiben. Feinde der Fremdwörter können *Hundert Tage* ohne Probleme genießen. Andererseits hat die Sprache eine so starke Präsenz, dass man auch über die teilweise plumpe Handlung hinweg sehen kann. Sie wird feiner, wenn es um Details geht, primitiver, als sich David und Agathe näher kommen und schneller, als sich die Lage zuspitzt. Auf der sprachlichen Ebene beginnt einen einzig der immer wiederkehrende Rassismus mit den Seiten zu irritieren. Sätze wie „Mütter, ein Kind an jedem Finger“ wie auch die Darstellung der Kinder eines Schweizer Ehepaares als „blonde Engelchen am Rande der Wildnis, die nackten Füße schmutzig, aber ihre Seelen unberührt“ geben einen als Leser das Gefühl, peinlich berührt sein zu müssen. Die Brutalität des Krieges wie auch die weniger intensiven Momente wirken authentisch. Und doch liess mich das Buch auf eine erstaunliche Weise kalt. Vielleicht liegt es daran, dass man sich als Frau schlechter in eine Männerrolle einfühlen kann, vor allem dann, wenn einen das Frauenbild – schön gezeigt anhand der Agathe – als Mischung aus eigenständiger Frau und aggressiven Monstrum, befremdet.

Insgesamt würde ich das Buch eher der männlichen Leserschaft als der weiblichen empfehlen, eine Leserschaft, die idealerweise ein gewisses geschichtliches Vorwissen hat. Dann ist man fähig, die komplexen Situationen zu verstehen und liest das Buch mit Interesse. Auch ist der Roman weniger für Actionfreaks geeignet als für Sprachinteressierte. Denn letztere kommen bestimmt auf ihre Kosten! (Hannah, S2 T2)

Der Aufbau von Hannahs Rezension zum zweiten Erhebungszeitpunkt bleibt dem ersten ähnlich. Nach einem kurzen Lead folgt eine Situierung des Romans – mit einem kleinen inhaltlichen Fehler, sie spricht vom zweiten Roman – und einer kurzen Inhaltsangabe. Bereits im 3. Abschnitt beginnt sie wieder mit der Wertung, nun aber zunächst inhaltlich bestimmt. Mit der Begrifflichkeit des „vorwurfsvoll zur Schau“ stellen, spricht sie auf die Sozialkritik an – die Beziehung der Hauptfigur zu einer politischen Gegenspielerin beschreibt sie als zentral im „aufwühlenden Roman“. Doch dieses Aufwühlen scheint sich nur auf die letzten Seiten zu beziehen. Wie auch in ihrer ersten Rezension, spricht sie sich eher negativ hinsichtlich des Anfangs aus. War dort noch vieles unklar für sie und es fehlte ihr die rechte Motivation, so kann sie diese jetzt besser benennen: Es fehlt ihr an Spannung, an fesselnden Details, beides entwickelt sich erst im Laufe der Geschichte, doch diese mag trotzdem nicht überzeugen. Im nächsten Abschnitt schreibt sie, dass die Sprache „im Gegensatz zum Inhalt des Buches unglaublich stark“ sei. Die Sprache ist klar, der Wortschatz einfach, sie hat eine solche „Präsenz, dass man auch über die teilweise plumpe Handlung hinwegsehen kann“. Nur der Rassismus irritiert Hannah nach wie vor. Neu ist auch, dass sie sich negativ über das Frauenbild in *Hundert Tage* äußert. Das könnte darauf hinweisen, dass Hannah Schwierigkeiten hat, die Perspektive der weiblichen Protagonistin einzunehmen. Sie entspricht nicht Hannahs eigenem Bild von Frauen.

Bei ihrer zweiten Rezension verfasst Hannah eine Empfehlung: Sie empfiehlt *Hundert Tage* „eher der männlichen Leserschaft“ – einerseits, weil sie sich besser in „eine Männerrolle einfühlen kann“ und andererseits aufgrund der Sprache, sie spielt hier wahrscheinlich auf die Kraftausdrücke an.

6.2.3. ALEXANDER: DISTANZIERT UND TROTZDEM AUSSAGEKRÄFTIG

Alexanders Rezension spricht viele der Aspekte an, die von anderen Schülerinnen und Schülern ebenfalls genannt wurden: die Relevanz, wobei die Authentizität des Textes ebenfalls ein Aspekt dieses Kriteriums ist, die erschwerte Identifikation, die Spannung, die Ästhetik der Sprache. Die Kraftausdrücke und den von anderen als rassistisch bezeichnete Wortschatz sieht er im Gegensatz zu Hannah als originell an. Hier unterscheidet er sich in seiner Aussage von anderen Rezensionen.

Lukas Bärfuss publizierte mit «Hundert Tage» seinen ersten Roman, nachdem er bereits als Theaterautor grosse Erfolge feiern konnte. Das Buch handelt vom Völkermord in Ruanda, welcher 1994 im besagten ostafrikanischen Land stattfand und bei dem innerhalb von hun-

dert Tagen fast eine Million Menschen ermordet wurden, sowie von den Schweizer Entwicklungshelfern und der Frage, welchen Beitrag sie zu diesem Massenmord leisteten.

Zurück im Jura erzählt David Hohl einem alten Schulfreund von seinen Erlebnissen als Entwicklungshelfer in Kigali und von seiner Mitschuld am Völkermord. Er fühlte sich dort zu Beginn wie in der Schweiz: Die Strassen waren sauber, alles war geordnet und die Leute waren diszipliniert, weswegen man Ruanda auch die Schweiz Afrikas nannte. Hohl ist der festen Überzeugung, dass der Bürgerkrieg zwischen den „Kurzen“ und den „Langen“ nur aufgrund dieser Ordnung so effizient ablaufen konnte und die Schweiz mitschuldig ist, da sie als Entwicklungshilfe beispielsweise Bleistifte verteilte, mit welchen die Todeslisten geschrieben wurden, oder auch die Telefonleitungen legten, die als Kommunikationskanäle genutzt wurden.

All diese historischen Fakten, eingebettet in die Geschichte eines jungen weissen Mannes, der ganz allein als Ausländer mitten in den Bürgerkrieg gerät, sind überzeugend, was sicherlich der zweijährigen Vorbereitung und Recherche von Bärfass zu verdanken ist. Nicht nur die Kriegsfakten sind gut ausgearbeitet, auch kleine Nebenhandlungen wie beispielsweise Hohls Gedanke an die Fussballweltmeisterschaft von 1990 in Italien während seinem Aufenthalt im belgischen Hotel lassen kaum Zweifel an der Wahrheit der ganzen Geschichte aufkommen. Dennoch gleicht das Buch mehr einem Bericht als einem üblichen Roman, bei dem man sich mit der Figur identifizieren kann. So schafft es der Autor auch nicht, den Leser in den Bann der grundsätzlich interessanten Geschichte zu ziehen; man bleibt als Betrachter aussen vor und verfolgt die Geschehnisse aus sicherer Distanz. Die Distanz des Lesers zur Hauptfigur des David Hohl ist demzufolge Schwäche als auch Stärke des Buches zugleich. Einerseits lässt die Erzählweise nicht zu, dass man sich voll und ganz auf die Geschichte einlassen kann, andererseits erfreut man sich an der gelungenen Wortwahl des Autors, dem guten Lesefluss sowie den interessanten Fakten, weshalb man das Buch kaum mehr zur Seite legen kann. Gerade die Sprache war für mich das Faszinierende an diesem Werk: Sie ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch witzig, wenn man die originellen Umschreibung von eher prekären Wörtern wie „Neger“ und ähnlichem berücksichtigt. So vermag das Buch den unübersehbaren Sarkasmus auch hervorragend zu vertragen.

Da der Völkermord in Ruanda inzwischen bereits 16 Jahre zurückliegt und ich zuvor noch nie davon gehört habe, stellte sich die Frage nach der Aktualität der geäusserten Kritik von Bärfass. Mit seinem politischen Roman «Hundert Tage» konnte Lukas Bärfass auch bloss eine kurze Diskussion über die negativen Auswirkungen europäischer Entwicklungshilfe auslösen. Aber gerade die jüngsten Ereignisse im Norden Afrikas und die eher zurückhaltenden Reaktionen der westlichen Welt trotz teils massiven Verstössen gegen die Menschenrechte lassen vermuten, dass die Kritik durchaus begründet ist, und die Botschaft von Lukas Bärfass kaum jemals mehr Aktualität als jetzt genoss. Es lohnt sich also auf jeden Fall, sich diesen etwas anderen Roman zu Gemüte zu führen. (Alexander, S2 T1)

Alexander beginnt mit einem Hinweis auf die Erfolgsgeschichte des Autors. Er weckt damit die Erwartung, dass Bärfass an diesen Erfolg anknüpft. Es folgt zunächst ein kurzer Abriss des wesentlichen Inhalts – gefolgt von einer Erklärung, wie diese Geschichte situiert ist.

Nach dieser äußerst kurzen Abhandlung der Inhalte beginnt er direkt mit dem Kernstück seiner Rezension, der literarischen Wertung. Authentizität scheint dabei eines der wichtigsten Kriterien für ihn zu sein, er vergleicht den Roman mit einer Berichterstattung, was aber auch zu einer distanzierten Schreibweise führt und folglich die Identifikation mit den Figu-

ren oder gar das Eintauchen in die Geschichte erschwert, wenn nicht unmöglich macht. Für ihn ist diese Distanz Schwäche als auch Stärke des Buches. Neben der Authentizität, die auch Spannung auslöst, lobt er die Struktur – er spricht von gutem Lesefluss – und hebt besonders auch die Sprache hervor, die er explizit lobt, die er aber ebenso als präzise und witzig beschreibt.

Im letzten Abschnitt zweifelt er jedoch die Bedeutsamkeit, insbesondere die Aktualität des Werkes, an. Er beruft sich auf eine Diskussion, über die er sich extern informiert haben muss, die aber nicht von Dauer war. Für ihn hat der Roman allerdings aufgrund der während des 1. Erhebungszeitpunkts aktuellen Umbrüche in Afrika an Aktualität gewonnen, was ihn zu einer Empfehlung führt.

6.2.4. ALEXANDER, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Hundert Tage dauerte der Völkermord in Ruanda, welcher bis zu einer Million Menschen das Leben kostete. 1994 brach nach der Ermordung des damaligen Präsidenten der Bürgerkrieg zwischen den Hutu und den Tutsi aus, welche sich bereits seit der Unabhängigkeit im Jahre 1962 feindlich gegenüber standen. Die Bevölkerungsmehrheit der Hutu richtete innerhalb der dreieinhalb Monate ein Blutbad an, welches 75 Prozent der Tutsi nicht überlebten.

Diesem Genozid widmet sich der Schweizer Autor Lukas Bärfuss mit seinem 2008 erschienenen Roman „Hundert Tage“. Es ist der erste Roman des 39 Jahre jungen Schriftstellers, der bereits als Theaterautor grosse Erfolge feiern konnte wie beispielsweise mit dem Schauspiel „Die sexuellen Neurosen unserer Eltern“. In „Hundert Tage“ erzählt Bärfuss gleich zwei Geschichten: Die Geschichte der fiktiven Hauptfigur David Hohl findet eine nahtlose Implementierung in die reale Geschichte Ruandas, welche die tatsächlichen Vorgänge des Völkermords auf eine eindrucksvolle Weise beschreibt. Das Werk ist mit vielen gut recherchierten Fakten gespickt, was der zweijährigen Vorbereitung von Bärfuss zu verdanken ist.

Zurück im Jura erzählt David Hohl einem ehemaligen Schulfreund von seinen Erlebnissen als Entwicklungshelfer in Kigali (Hauptstadt Ruandas) sowie von seiner Mitschuld am Völkermord. In Ruanda angekommen versteht sich der junge weisse Mann nicht als Moralapostel und weiss um seine beschränkten Hilfsmöglichkeiten, trotzdem möchte er zumindest dazu beitragen, dass die Welt ein wenig besser wird. Mit der Zeit wird ihm jedoch klar, dass der Völkermord nur durch die ausgeprägte Entwicklungshilfe so effizient ablaufen konnte. Je schlechter die Situation in Ruanda wurde, desto mehr „Hilfe“ bekamen sie, was erneut zu einer Verschlimmerung der Situation führte. David war sich bewusst, dass er als Entwicklungshelfer nicht direkt gemordet hat und er schliesslich nichts dafür könne, wenn der Radiosender zu militärischen Zwecken missbraucht wurde, dennoch war ihm seine Mitschuld am Massaker klar, denn die Hilfe wurde meist nicht dort eingesetzt, wo sie dringend nötig war; andere Aspekte wie politische und mediale Interessen waren für die Verteilung der Gelder ausschlaggebend.

Da es sich bei „Hundert Tage“ vielmehr um einen Tatsachenbericht als um einen Roman, wie man ihn gewohnt ist, handelt, fesselt die Geschichte des David Hohl nicht besonders stark. Die Geschichte Ruandas ist schon viel spannender, was aber zu Beginn des Buches noch nicht ausreicht, um in den Bann des Buches gezogen zu werden. Ausschlaggebend

dafür ist die Sprache des Werkes, was zugleich dessen grösste Stärke ist. Die Sprache ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch unterhaltsam, was bei originellen Umschreibungen von prekären Wörtern wie beispielsweise „Neger“ zu einem Schmunzeln führt. Man könnte meinen, das passe überhaupt nicht zu einem Roman, der von einem Völkermord mit hunderttausenden Opfern handelt – dem ist jedoch nicht so: Die Sprache schafft eine angenehme Distanz zwischen dem Leser und den brutalen Handlungen in Ruanda und lässt eine Auseinandersetzung mit der von Bärzfuss ausgeübten Kritik zu.

Die von David beschriebenen Vorgänge sind entsetzend, vorwurfsvoll und skandalös. Mit der Kritik an der Art, wie die Hilfsorganisationen Entwicklungshilfe leisten, löste Bärzfuss eine wichtige (wenn auch kurze) Diskussion aus: Es ging um die Verantwortung, welche mit Entwicklungshilfe einhergeht. Warum Bärzfuss die Kritik anhand von Ruanda schildert, bleibt schleierhaft. Die ehemals belgische Kolonie ist deutlich kleiner als die Schweiz und ziemlich unbekannt. Es gäbe eine Vielzahl von Beispielen, die aktueller und damit wesentlich wirkungsvoller wären. Deswegen besteht die Gefahr, dass die Kritik zwar auf kurzzeitige Empörung stösst, aber danach schnell verpufft und somit alles beim Alten bleibt. Das ist schade, denn es braucht dringend ein Umdenken in der westlichen Welt. Wir haben als Kolonialmächte grossen Schaden angerichtet. Was passiert ist, können wir nicht mehr rückgängig machen, aber wir können unsere Verantwortung wahrnehmen und dafür sorgen, dass durch vermeintliche (Entwicklungs-)„Hilfe“ nicht noch mehr Schaden angerichtet wird. Das Buch „Hundert Tage“ richtet sich daher auch an Leserinnen und Leser, welche sich für die Geschichte Ruandas interessieren und – viel wichtiger – an der Art und Weise der westlichen Entwicklungshilfe ein Umdenken anregen wollen. (Alexander, S2 T2)

Bei seiner zweiten Rezension zu *Hundert Tage* fällt zuerst auf, dass Alexander die Reihenfolge seiner einleitenden Abschnitte ändert, bzw. er vor der Situierung Bärzfuss' als erfolgreichem Theaterautor zuerst die historischen Ereignisse, auf denen der Roman beruht, kurz erklärt. Schon hier zeigt sich, dass er den historischen Charakter und den Verweis auf die Authentizität noch stärker in den Vordergrund rücken möchte. Dann argumentiert er allerdings ähnlich wie bei der ersten Rezension. Nach einer kurzen Angabe, der für ihn wichtigsten thematischen Punkte im Roman, spricht er den für ihn fehlenden Sog-Effekt an, Alexander spricht davon, „nicht in den Bann des Buches gezogen zu werden“. Für mich ist nicht erkennbar, weshalb die Sprache das Problem dafür zu sein scheint. Dennoch lobt er die Sprache und geht jetzt auf einen Punkt ein, den ich bei der Analyse schon angesprochen habe. Er geht hier auf die mögliche Kritik ein, dass die Sprache nicht zum Thema passen könnte und argumentiert dem entgegen. Liest man seine Rezension direkt im Anschluss an die Rezensionen von Melanie und Raphaela, wie zuvor ausschnittsweise versucht wurde zu zeigen, kann man sich eine vorhergehende Diskussion lebhaft vorstellen. Als letzten Punkt geht er auf die Bedeutsamkeit der Aussage ein und führt die von ihm bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt erwähnte Diskussion weiter aus. Er versteht jedoch nicht, weshalb Bärzfuss genau dieses Land für seine Kritik gewählt hat und gibt als Anstoß, dass andere Länder vielleicht eine längerfristige Diskussion ausgelöst hätten, die für ihn unbedingt nötig wären. Sein Fazit ist jetzt auch differenzierter. Er spricht Leserinnen und

Leser an, die sich für die historischen Gegebenheiten interessieren und die daran interessiert sind, umzudenken.

6.2.5. RAPHAELA: FESSELNDE LEKTÜRE

Raphaelas Kritik hätte an dieser Stelle stark gekürzt werden können, da auch sie das bereits erwähnte Kriterium der Relevanz ins Zentrum rückt. Im Resümee fällt jedoch auf, dass Raphaela vor allem die Spannung berücksichtigt.

Im Buch *Hundert Tage* von Lukas Bärfuss handelt es sich um einen Schweizer Entwicklungshelfer, David, der 1990 nach Ruanda zieht. Als 1994 die Präsidentenmaschine abstürzt, bricht das Chaos und somit der Krieg aus. Ausländer werden mit extra Flugzeugen aus geschafft. David jedoch bleibt, dies vor allem aus dem Grund, da er Agathe, einer Afrikanerin, beweisen will, dass er nicht schwach ist und sie liebt. So verbringt er hundert Tage in seinem Haus, lebt von der Nahrung, die sein Gärtner, bringt und hört draussen das unerlässliche Wüten des Krieges. Dabei verbündet er sich, wie auch Agathe, immer mehr mit den „Mördern“.

Der Protagonist, David, freut sich am Anfang des Buches auf die Versetzung nach Ruanda, da er denkt, so könne er Leuten helfen. Schon als Kind verteidigte er die Schwachen und setzte sich für sie ein. Als David jedoch in Kigali ankommt, merkt er, dass es Scheinbilder gibt und nichts so ist, wie man denkt. So stellt er fest, dass Kigali nicht so sehr Entwicklungshilfe braucht wie andere Orte. In die Länder, die wirklich hilflos sind, traut sich jedoch niemand, da man sich sonst selber in Gefahr bringen müsste.

„Wenn diesen selbstlosen Helfern das menschliche Wohl am Herzen liegt, warum packen nicht einige ihre Sachen und fahren hinüber nach Katanga? Ich war dort, und ich kann Ihnen sagen: Es ist die Hölle. [...] Man findet den Tod an jeder Ecke, Krankheit in jedem Winkel, Verderbnis und Hoffnungslosigkeit in jedem Gesicht, aber Entwicklungshelfer kriegt man dort keine zu sehen.“

So äussert sich der Protagonist kritisch gegenüber der Entwicklungshilfe. Er geht noch weiter, indem er die Entwicklungshelfer beschuldigt, dass diese sogar die „Bösen“ unterstützen. Dabei spricht er jedoch auch von sich selbst. Er stellt sich nicht als „Guter“ dar, sondern spricht selber davon, wie er zur Seite der Bösen wechselt. Zum Beispiel erzählt er von der Situation, indem er so durstig ist, dass er alles in Kauf nimmt, sogar die Mörder um Hilfe zu bitten und sich mit ihnen zu verbünden.

„Ich machte mir keine Gedanken, was für Menschen drei Meter unter mir Flaschen entkorkten, ich wusste nur, meine Zellen schrien nach Flüssigkeit, und sie hatten davon, und dann stand ich auf, wie ferngesteuert.“

Wenn es ums Überleben geht, ist man zu allem bereit. Dies macht das Buch deutlich. Erst nach seiner Tat bereut er, was er getan hat, aber ändert trotzdem nichts und lässt sich von den Mördern verpflegen.

„Kaum waren sie weg, schämte ich mich für meine Gedanken, für die freundschaftlichen Gefühle, die ein paar Schlucke Wasser mich für diese Mörder hatten fühlen lassen. Nicht nur meine Gedanken waren korrupt, selbst meine Gefühle waren käuflich, und mit Abscheu betrachtete ich die trüben Wasserflaschen, das graue, schwammige Brot, den Preis, zu dem ich mich verkauft hatte.“

Die Ambiente und Grausamkeit des Krieges werden eindrücklich beschrieben. Dadurch kann man sich diese schreckliche Situation gut vorstellen. David erzählt, dass er sich an den Klang der Schüsse gewöhnt hat. Draussen sieht er einen Bündel Kleider, und erst nach genauerem Hinsehen bemerkt er, dass es Leichen sind. Wir Schweizer sind uns dies nicht gewohnt, und sehen darum zuerst nur die Kleider, bis wir das Schreckliche begreifen. Während dem Lesen des Buches konnte ich mir die Gesichtsausdrücke und Gefühle auch oft sehr gut vorstellen. Dies macht die Geschichte spannend und lebendig.

„Ich rief ihn bei seinem Namen. Er liess den Knüppel sinken und nahm die Pilotenbrille ab, und ich sah in ein von Tod und Alkohol vernebeltes, trübes Augenpaar, in ein Gesicht, das etwas von einem Neugeborenen hatte, mit den Zügen eines Greises. Als hätten sie in der Dunkelheit, aus der sie kommen, einem Geheimnis beigewohnt, einem Mysterium, das wir vergessen haben. Doch als er mich erkannte, verwandelte sich Vince für einen Augenblick zurück in den Jungen, der den Gästen Bananenlimonade gebracht hatte.“

Das Buch zeigt die Widersprüchlichkeit auf, in der wir leben. David möchte Entwicklungshelfer sein, kann sich jedoch nur für die „Bösen“ einsetzen und baut Strassen für einen einzelnen reichen Mann. Obwohl wir Menschen nur das Gute wollen machen wir uns schuldig.

„Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht.“

David sah den Pass von seinem Gärtner, unter dem Tisch liegen. Als die Mörder diesen jedoch angreifen, macht er keine Anstalt, seinen Gärtner zu verteidigen. Er denkt, er täte damit etwas gutes, da so ein Mörder mehr getötet wird. Dabei wird er jedoch auch indirekt zum Mörder.

„Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Sauce unterzugehen.“

Das Buch hat mich nach wenigen Seiten gefesselt. Es ist spannend geschrieben und ich wollte wissen, wie es weiter geht. Nur an wenigen Stellen wirkt es in die Länge gezogen und ein bisschen weit ausgeholt. Da die Sprache einfach und direkt geschrieben ist, liest sich das Buch sehr schnell und gut. Jedoch wirkt die Sprache an gewissen Stellen schon primitiv. Beispielsweise werden Wörter wie „Vögeln“, „Ficks“ und „Bumsabende“ gebraucht.

Im Buch werden keine Anführungszeichen und Schlusszeichen verwendet. Dies kann am Anfang zu Verwirrung führen und gewisse Stellen müssen zweimal gelesen werden.

Dieses Buch ist kritisch, direkt und voller Widersprüche und spannenden Stellen. Durch das Verflechten der politischen Geschehnisse und einer Liebesgeschichte wird es ein Werk, das für jede Zielgruppe geeignet ist. (Raphaella, S2 T1)

Raphaellas Kritik ist in ihrer Gesamtheit der typischste der ausgewählten Fälle dieser Stichprobe. Sie bedient sich einer interessanten Darstellung der von ihr ins Zentrum gestellten Kriterien. So wechseln Zitate aus *Hundert Tage* mit ihren Interpretationen und Stellungnahmen ab, worin sich ihre Schreibweise von den anderen Rezensionen deutlich unterscheidet. Genau dieser Kniff macht aber ihren Text besonders lesenswert. Die von ihr zitierten Stellen dienen dabei vor allem zur Illustration der Relevanz des Textes. Dabei werden verschiedene Aspekte von ihr angesprochen: das Aufzeigen von allzu menschlichem Verhalten anhand der Figuren, die Kritik an der Entwicklungshilfe, das Aufzeigen der

Grausamkeit von Krieg. Doch nicht nur die Relevanz macht den Text ihrer Ansicht nach lesenswert. *Hundert Tage* sei spannend geschrieben, wenn auch die Sprache nicht Raphaelas Vorstellungen entspricht – durch das Verflechten einer Liebesgeschichte mit Politik sei es für alle zu empfehlen.

6.2.6. RAPHAELA, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Entwicklungshilfe als Flop?

Der Roman *Hundert Tage* ist 2008 erschienen und das erste Buch von Lukas Bärfuss, der 1971 in Thun geboren ist. Vorher schrieb er einige Theaterstücke. Das Buch ist aus der Sicht des Ich-Erzählers David Hohl geschrieben, der einem Freund seine Erlebnisse in Ruanda von 1990-1994 erzählt. Er fliegt 1990 nach Kigali und arbeitet dort als Entwicklungshelfer. Als er jedoch in Kigali ankommt, merkt er, dass vieles anders ist als gedacht. So lernt er die Kehrseite der Entwicklungshilfe kennen. Als schliesslich die Präsidentenmaschine abstürzt, bricht das Chaos aus. Die Folge ist der Krieg zwischen den Hutus, den Kurzen, und den Tutsis, den Langen. Ausländer werden mit extra Flugzeugen ausgeschafft. David jedoch bleibt, dies vor allem aus dem Grund, da er Agathe, einer Afrikanerin, beweisen will, dass er nicht schwach ist. So verbringt er hundert Tage in seinem Haus, lebt von der Nahrung, die sein Gärtner bringt und hört draussen das unerlässliche Wüten des Krieges. Dabei verbündet er sich, wie auch Agathe, immer mehr mit den „Mördern“. Der Protagonist David Hohl freut sich am Anfang des Buches auf die Versetzung nach Kigali, da er sich schon als Kind gerne für die Schwachen einsetzte und sie verteidigte. Als er jedoch einige Zeit in Kigali verbringt, merkt er, dass es Scheinbilder gibt und nichts so ist, wie man denkt. So erzählt David an einer Stelle, dass es andere Orte gibt, die viel dringender Entwicklungshilfe bräuchten als Ruanda. Jedoch möchte niemand in diese hilflosen Ländern gehen, da sich niemand in ernsthafte Gefahr begeben will.

„Wenn diesen selbstlosen Helfern das menschliche Wohl am Herzen liegt, warum packen nicht einige ihre Sachen und fahren hinüber nach Katanga? Ich war dort, und ich kann Ihnen sagen: Es ist die Hölle. [...] Man findet den Tod an jeder Ecke, Krankheit in jedem Winkel, Verderbnis und Hoffnungslosigkeit in jedem Gesicht, aber Entwicklungshelfer kriegt man dort keine zu sehen.“ (S. 52)

So äussert sich der Protagonist kritisch gegenüber der Entwicklungshilfe. Er zeigt auf, dass Entwicklungshilfe nicht immer die richtige Lösung ist. Dabei geht er jedoch noch weiter, nach meinem Geschmack fast zu weit, und beschuldigt die Entwicklungshelfer, dass diese sogar die „Bösen“ unterstützen. Es ist jedoch nicht so, dass David sich davon abgrenzt, sondern er bezieht sich mit ein. Er gibt zu, dass er, als er nach Wasser lechzt, die Mörder um Hilfe bittet und sich so mit ihnen verbündete.

„Kaum waren sie weg, schämte ich mich für meine Gedanken, für die freundschaftlichen Gefühle, die ein paar Schlucke Wasser mich für diese Mörder hatten fühlen lassen. Nicht nur meine Gedanken waren korrupt, selbst meine Gefühle waren käuflich, und mit Abscheu betrachtete ich die trüben Wasserflaschen, das graue, schwammige Brot, den Preis, zu dem ich mich verkauft hatte. (S. 187)“

Wenn es ums Überleben geht, ist man zu allen bereit. Dies macht das Buch deutlich. Erst nach seiner Tat bereut David, was er getan hat. Er ändert jedoch trotzdem nichts und lässt sich von den Mördern verpflegen. Auch erzählt er, wie die Schweizer Entwicklungshelfer eine Radiostation finanzieren, mit dem die Hutus zum Massenmord aufrufen. Die Ambiente und Grausamkeit des Krieges werden eindrücklich beschrieben. Daher konnte ich mir die grausame Situation bildlich vorstellen.

„Ich rief ihn bei seinem Namen. Er liess den Knüppel sinken und nahm die Pilotenbrille ab, und ich sah in ein von Tod und Alkohol vernebeltes, trübes Augenpaar, in ein Gesicht, das etwas von einem Neugeborenen hatte, mit den Zügen eines Greises. Als hätten sie in der Dunkelheit, aus der sie kommen, einem Geheimnis beigewohnt, einem Mysterium, das wir vergessen haben. Doch als er mich erkannte, verwandelte sich Vince für einen Augenblick zurück in den Jungen, der den Gästen Bananenlimonade gebracht hatte. (S. 185)

Er arbeitet auch mit Bildern und Klischees, um die Situationen und Themen des Buches besser aufzuzeigen. Zum Beispiel sammelt ein Freund von David Hohl Steine. Diese sind alle ordentlich in einer Kommode verstaut. Dies widerspiegelt das klischeehafte Bild der Schweizer wieder. Die Schweizer sind ordentlich und organisiert.

„Mütter, ein Kind an jedem Finger, Ziegelbrenner, die ihre brennenden Öfen zurückgelassen hatten; Bierbrauerinnen, die das erste Mal in ihrem Leben keine Hirse angesetzt hatten.“ (S. 60)

Diese klare Einteilung der Menschen wirkt jedoch zu krass und stört. Es wirkt an gewissen Stellen schon rassistisch. Auch wird das Thema der Scheinbilder mithilfe eines Klischees aufgezeigt.

„Zwei Kinder empfingen und, blonde Engelchen am Rande der Wildnis, die nackten Füße schmutzig, aber ihre Seelen unberührt von allen schädlichen Einflüssen der Zivilisation.“ (S. 35)

Auch wenn die Leute scheinheilig aussehen, wie hier zum Beispiel die blonden Engelchen, haben die meisten etwas Schmutziges an sich. Dies wird durch die schmutzigen Füße gesagt. Auch beschuldigt er hier indirekt die Schweizer und behauptet, dass diese die schädlichen Einflüsse bringen. Lukas Bärfuss bediente sich noch einem anderen Mittel, um die Situationen und Themen des Buches besser verständlich zu machen. Er nimmt die Hauptprobleme auf und betont diese in Nebenhandlungen und teilweise versteckten Botschaften. So werden die Missstände in Ruanda auch durch versteckte Botschaften verdeutlicht:

„Der Vogel frass einen Finger, einen menschlichen Daumen, um genau zu sein, und im selben Moment begriff ich, womit er sich gesund gefüttert hatte.“ (S.188)

Somit begriff David Hohl wohl auch, dass er diese hundert Tage nur überlebt, da auch er sich im übertragenen Sinne von den Toten ernährt. Denn er bekommt das Essen von Hutus, die all diese Morde begehen.

„Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Sauce unterzugehen.“ (S. 208)

Agathe wird im Verlaufe des Buches immer grober und radikaler. Am Schluss nimmt sie an Veranstaltungen teil, die den Völkermord ankünden. Sie ist somit auch eine Figur, die die ganze Entwicklung in Ruanda aufzeigt. Dort wurde auch immer alles grober und radikaler, bis es Tausende von Toten gab.

Die Sprache im Buch ist gut und klar verständlich geschrieben, dies obwohl die Sätze sehr lange und zum Teil verschachtelt sind.

„Die hätten in den vier Jahren danach tausend Möglichkeiten gehabt, aber irgendwie wurde sie schon in diesen Tagen mit Bazillus infiziert, mit dem Hass, der sie schliesslich vergiftete und umbrachte, auch wenn ich lange nichts davon bemerkte und sie noch eine ganze Weile, bestimmt ein Jahr, eher mehr, wie bis anhin vor sich hin lebte.“ (S. 93)

An manchen Stellen wirkt die Sprach jedoch primitiv. Beispielsweise werden Wörter wie „Vögeln“, „Ficks“ und „Bumsabende“ gebraucht. Nach meinem Geschmack nach ist dies unverschämt, da diese Wörter nicht im Zusammenhang mit Morden und Krieg verwendet werden dürften. Denn so wird der Schwerpunkt auf diese Wörter gelenkt, obwohl die Handlung, die ausserhalb des Hauses geschieht, viel wichtiger ist. Im Buch werden keine Anführungszeichen und Schlusszeichen verwendet. Dies kann am Anfang zu Verwirrung führen und gewisse Stellen müssen zweimal gelesen werden.

Das Buch zeigt die Widersprüchlichkeit auf, in der wir leben. David möchte Entwicklungshelfer sein, kann sich jedoch nur für die „Bösen“ einsetzen und baut Strassen, für einen einzelnen reichen Mann. Obwohl wir Menschen nur das Gute wollen, machen wir uns schuldig. David sah den Pass von seinem Gärtner, unter dem Tisch liegen. Als die Mörder diesen jedoch angreifen, macht er keine Anstalt, seinen Gärtner zu verteidigen. Er denkt, er täte damit etwas Gutes, da so ein Mörder mehr getötet wird. Dabei wird er jedoch auch indirekt zum Mörder.

«Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht. (S. 195)

Das Buch hat mich nach wenigen Seiten gefesselt. Auch wenn an manchen Stellen die Entwicklungshilfe zu sehr als etwas Negatives dargestellt wird, ist es, vielleicht auch gerade wegen dieser Kritik, spannend. Kurz gesagt ist dieses Buch voller Widersprüche, spannenden Stellen, kritisch und direkt. Durch das Verflechten des politischen Geschehnisses und einer Liebesgeschichte wird es ein Werk, das für jede Zielgruppe geeignet ist. (Raphaella, S2 T2)

Raphaellas zweite Kritik erscheint kritischer als die erste. So beschreibt sie nun die Kritik an der Entwicklungshilfe als zu deutlich. Gleichzeitig erklärt sie noch ausdrücklicher, was sie mit den einzelnen Textstellen zeigen will. Dadurch relativieren sich aber auch einige Aussagen, was ihre Rezension objektiver erscheinen lässt, ihr aber auch etwas von der Dynamik nimmt, die in der ersten Rezension zu spüren war. Sie versucht alles, was sie in der Gruppe diskutiert zu haben scheinen, in ihrer Rezension unterzubringen. Sei es, weil sie denkt, damit so objektiv wie möglich zu sein, sei es, weil sie inzwischen nicht mehr die gleiche Begeisterung für den Text aufbringt wie nach der ungeleiteten Erstrezeption. Die Schlussempfehlung bleibt aber gleich positiv und schließt mit derselben Empfehlung wie bereits die erste.

6.3. Stichprobe 3: Fallbeispiele zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf*

6.3.1. SIMON: GELUNGENE IDENTIFIKATION

Die Rezension von Simon wurde vor allem ausgewählt, weil er selbst Migrationshintergrund aufweist. Somit ist die Perspektivenübernahme mit der Hauptfigur sicherlich stärker als bei Schülerinnen und Schüler, welche die beschriebenen Situationen nur von der anderen Seite her kennen.

Melinda Nadj Abonji erzählt in ihrem Roman auf eine sehr emotionale und ergreifende Art und Weise von einer Immigrantenfamilie in der Schweiz. Der geschichtliche Hintergrund des jugoslawischen Bürgerkriegs spielt dabei eine zentrale Rolle im Roman, weil diese Familie ursprünglich aus der Vojvodina, einer teilautonomen Region Serbiens, stammt. Der innere Drang der Eltern ihr „Menschliches Schicksal“ sich in der neuen Welt nur durch harte und ehrliche Arbeit verdienen zu können und dies auch zu müssen, beherrscht und bestimmt das Leben der ganzen Familie und somit auch der beiden Geschwister Ildikó und Nomi. Ihre ursprüngliche Heimat, die Vojvodina, ist für die beiden Mädchen ein fast schon magischer Ort. Er ist auch ein Ort an dem sich nie etwas verändern darf, weshalb Ildikó und Nomi bei ihrer Ankunft das Haus ihrer Grossmutter nach möglichen Neuheiten und Veränderungen absuchen in der Hoffnung keine zu finden. Die Vojvodina ist vor allem für Ildikó ein bereits auf seine eigene Art und Weise perfekter Ort und muss deshalb auch immer gleich bleiben.

Die Integration dieser ungarischen Familie aus der Vojvodina in die schweizer Gesellschaft bringt die verschiedenen Reaktionen der Bevölkerung auf diese Ausländer hervor. Neben den beiden Schwestern Frau Koch und Frau Fräuli, welche diese Familie schnell in ihre Herzen schliessen, bekommen sie auch die Ausländerfeindlichkeit zu spüren, als jemand ihre Herrentoilette mit Kot beschmiert. Mit dem Beginn des jugoslawischen Bürgerkriegs wird die Familie noch zusätzlich von Sorgen um ihre Familie geplagt. Für Ildikó und Nomi bedeutet der Krieg allerdings den Verlust ihrer bisherigen Identität. Auf die Frage von Herr Berger, was Ildikó für eine Nationalität besitzt, weiss sie es zu Beginn selbst nicht. Sie versucht diesem Mann zu erklären, dass sie zwar Ungarin sei, jedoch gar nicht aus Ungarn sondern aus der nördlichen Provinz Serbiens, der Vojvodina, stammt. Mit diesem kurzen Gespräch zwischen der ungarischen Einwanderertochter und dem Einheimischen, hat Melinda Nadj Abonji ein wichtiges Problem skizziert. Durch den Bürgerkrieg verliert Ildikó ihre Identität und kann selbst nicht genau sagen „was sie ist“. Diese Komplexität können Menschen wie Herr Berger nicht begreifen und halten deshalb alle Jugoslawen für gleich. *Tauben fliegen auf* ist ein Roman der genau solche Probleme der Integration thematisiert und zeigt wie schwer das Leben für eine Einwandererfamilie sein kann unter dem Druck der Integration und der bleibenden Ausländerfeindlichkeit.

Mir selbst sind viele Szenen des Romans durchaus bekannt und ich habe zahlreiche Situationen selbst erlebt. Auch der Drang der Eltern nach einem „Menschlichen Schicksal“ ist mir nur allzu gut bekannt. Für mich hat dieses Buch es geschafft die Problematik einer Familie aus Ex-Jugoslawien auf eine eindrückliche und durchaus auch präzise Art und Weise zu skizzieren. Die verschiedenen Beziehungen von den Töchtern Ildikó und Nomi zu ihren Eltern, zu ihrer Heimat und zu ihrer neuen Heimat, welche sich alle durch den Bürgerkrieg schlagartig verändern, sind extrem spannend und für viele eine Erweiterung in ihrem Verständnis um die Situation solcher Familien in der Schweiz. (Simon, S3 T1)

Schon in seinem ersten Satz geht er darauf ein, dass Nadj Abonji „sehr emotional und ergreifend“ erzählt, was sich durch seine ganze Rezension durchzieht, man spürt förmlich, wie er mit den Figuren mitfühlt. Wie er mit der Hauptfigur nach seiner Identität sucht und die Probleme dieser Suche als Hauptproblem der Integration aufzeigt. Als zweiten Punkt hebt er den historischen Hintergrund hervor, dessen „zentrale“ Rolle er jedoch nicht bewertet.

Am Ende schreibt er ebenfalls, dass er selbst die Situationen der Hauptfigur und ihrer Familie kennt und lobt, dass es das Buch schafft, diese Probleme und die Gefühle der Familien authentisch zu schildern. Und so sieht er in dem Werk eine „Erweiterung i[m] Ver-

ständnis um die Situation einer solchen Familie in der Schweiz“, womit er gleichzeitig weg von der persönlichen Geschichte hin zu einer sozialpolitischen Bedeutung kommt.

Im Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern zeigt sich jedoch, dass Simons Stellungnahme kaum andere Inhalte aufweist. Besonders die emotionale Reaktion wie die Perspektivenübernahme zieht sich durch alle Rezensionen.

6.3.2. SIMON, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Mit dem ersten Satz, der zugleich der erste Absatz des Buches ist, präsentiert sich bereits der Sprachstil des ganzen Buches. Melinda Nadj Abonji weiss es mit schwungvollen, langen aber beifolgend auch eindrücklichen und trägen Sätzen der Geschichte durch die Sprache eine eigene weitere Dimension zu verleihen.

Die Geschichte der ungarischen Familie aus der Vojvodina und ihr Leben in der Schweiz vor und während des Balkankrieges halten sich auf einer sehr emotionalen Ebene. Historische Fakten und sachliche Beurteilungen blitzen zwar vereinzelt hervor, bleiben aber die Ausnahme.

Der Fokus liegt ganz klar auf den Sinneseindrücken von Ildiko, der Erzählerin. Das Buch ist in gewisser Weise für Ildiko die Unterlage für die Verarbeitung der Geschehnisse in ihrem Leben. Auf eine eindrückliche Art und Weise schafft es Ildiko ihr Leben in zahlreiche Welten zu teilen. Eine davon wäre ihre Heimat im Norden Serbiens, eine weitere ihr familiäres Leben und das Café Mondial und eine dritte wäre das Wolgroth und ihre Beziehung zu Dalibor.

Im Buch ist die Trennung der beiden Heimaten von Ildikos Familie durch den sprunghaften Wechsel der Schauplätze strukturiert. Die besonders fühlbare und ausgeprägte Trennung der beiden Schauplätze voneinander entwickelt eine zunehmende Diskrepanz. Während die serbische Kleinstadt zunehmend als Idyll und Paradies skizziert wird, versinkt die Schweiz in Fremdenfeindlichkeit, welche zum Schluss in einer mit Exkrementen verschmierten Toilette gipfelt. Mit schwärmerischen und malerischen Beschreibungen der Heimat in der Vojvodina, zeigt die Sprache auf deutliche und extrem bildliche Art und Weise, wie Ildiko ihre ursprüngliche Heimat empfindet. Überhaupt spielen die Empfindungen und Wahrnehmungen die zentrale Rolle in diesem Buch. Obschon sich das Handlungsspektrum in Grenzen hält, schafft Melinda Nadj Abonji durch die emotionale Dimension eine neue Dynamik und formt prägende und aussagekräftige Bilder. Dieses Buch zeichnet sich nicht durch eine voranpreschende und komplexe Handlungsebene aus. Es ist genau dieser annähernde Stillstand der Geschehnisse, welcher die Gefühlsdimension dieses literarischen Werkes noch zu betonen vermag. Die fehlende Komplexität einer voranschreitenden Handlung findet sich in der emotionalen Sinneswahrnehmung von Ildiko wieder. Die Situation, in welcher sich Ildiko unter den Tisch beugen muss, auf die Knie gehen muss, um der Kundschaft dienlich zu sein, ist für sie eine erschütternde und erniedrigende Erfahrung. Hier zeigt sich eben diese Emotionslastigkeit des Werkes. Mit unglaublich eindrücklichen Sätzen schildert Ildiko die Schmach, welche sie empfand als sie unter den Tisch verschwand.

Mit dem Ausbrechen des Balkankonflikts verschärft sich die Situation der ungarischen Familie. Die Angst um die Verwandten in der Heimat beschäftigt die ganze Familie auch in der Schweiz. Der Versuch von ihrem Cousin Bela sich vor der Einziehung ins Militär zu retten, zeigt die verzweifelte Situation in der Heimat. Der Krieg gelangt somit bis in die Familien ihrer Verwandten in ihrer Heimat. Dass der Krieg Bela dann doch noch in Form von einem Truppentransporter und bewaffneten Soldaten packen kann, schürt die Angst um

die Verwandtschaft in der Familie von Ildiko nur noch mehr. Diese Belastung schlägt sich, typisch für das Werk von Melinda Nadj Abonji, in ihrer Sprache nieder. Sie lässt den Leser in die Ungewissheit und das bedrückende Gefühl der Sorge um die Verwandten hineinfallen.

Das Buch ist eine erstklassige Alternative zu der sonst stark von der Handlung lebenden Literatur. Ein Buch, das die zahlreichen Erfahrungen und Erlebnisse einer Familie in schwierigen Zeiten schildert, schaffte es für mich eine gänzliche neue Leseerfahrung zu werden.

Die Geschichte einer jugoslawischen Einwandererfamilie bietet eine grosse Grundlage an zu verarbeitender Substanz. Dass Melinda Nadj Abonji dabei einen historischen Einfluss möglichst aussen vorlässt, finde ich extrem wichtig, um dem Buch seine Distanz zur Geschichte zu wahren. Es gewinnt damit mehr an Tiefe und Substanz, als es an historischer Genauigkeit und an Informationsgehalt verliert. Dadurch bleibt auch die Linie in welcher das Buch geführt wird klar und verschwimmt nicht in einer Mischung aus dem Versuch Erlebtes und die Gefühle aufzuarbeiten und einem sachlichen und geschichtlichen Abriss. Somit schafft es Melinda Nadj Abonji trotz einer vermeintlich Stillstehenden Handlung über eine dynamische emotionale Sichtweise zu bewegen. (Simon, S3 T2)

Simons zweite Rezension unterscheidet sich signifikant von seiner ersten. Nicht in erster Linie inhaltlich, obwohl es auch dort gravierende Veränderungen gibt, sondern vor allem in ihrer Tonart und in ihrem persönlichen Bezug. Simon schreibt in seinem zweiten Text deutlich distanzierter, gewinnt dadurch an Differenziertheit. Im Gegensatz zu vielen anderen Schülerinnen und Schülern, die ganze Absätze von ihrer ersten Rezension in den Endtext übernommen haben, hat Simon einen völlig neuen Text erschaffen.

Der erste Abschnitt zeigt gleich einen neuen Aspekt in Simons Rezension: Er geht auf die Sprache ein, die er bei seinem ersten Text nicht erwähnte und bewertet diese gleich explizit positiv als „schwungvoll“, „eindrücklich“, aber auch als „lange“ und „träge“. Auch später kommt er auf die Sprache zurück. Er spricht von „unglaublich eindrücklichen Sätzen“ und von „aussagekräftige[n] Bilder[n]“, in denen gemäß seiner Aussage die Emotionen der Hauptfigur mit den Emotionen der Rezipienten übereinstimmen. Er bezeichnet dabei als typisch für das Werk von Nadj Abonji, dass sich die inhaltlichen Veränderungen – die Belastung durch den Bürgerkrieg – in der Sprache niederschügen.

Neben der Sprache ist auch die Struktur eine jetzt neu von ihm beachtete Dimension. Die Handlungsebene sei nicht „voranpreschend[...] und komplex[...]“ und wirkt damit ebenfalls auf der emotionalen Ebene. Die emotionalen Reaktionen bleiben nach wie vor ein starker Moment für Simon, sie sind jedoch nicht mehr an persönliche Erfahrungen gebunden, sondern werden durch das Werk selbst begründet, sei dies inhaltlich oder sprachlich und strukturell.

Simon geht abschließend auf eine mögliche Kritik an Nadj Abonjis Werk ein. Er empfindet die fehlende Historizität als wichtig, um die Distanz zur Geschichte zu bewahren und da-

mit der Text zusätzlich an Tiefe und Substanz gewinnt. Er stützt auf diese Weise die Ansicht, die schon in der ersten Rezension zu erkennen war. Es geht ihm bei *Tauben fliegen auf* vor allem um das subjektive Empfinden, die subjektiven Erfahrungen einer Familie und nicht um sachliche und historische Darstellungen. Damit spricht er eine neue Art von Authentizität an, denn authentisch kann ein Text auch sein, wenn er eben nicht auf die historischen Ereignisse eingeht, sondern diese so schildert, wie sie von der Familie wahrgenommen wurden: am Rande, als Außenstehende, nur teilweise betroffen.

So kommt er zu seinem Fazit, dass das Buch eine gänzlich neue Leseerfahrung für ihn war, was er sehr positiv bewertet („eine erstklassige Alternative“). Trotz aller Differenziertheit der Rezension darf nicht vergessen werden, dass Simon einen Migrationshintergrund aufweist und die Perspektive der Hauptfigur deshalb seiner eigenen ähnelt. Dennoch zeigt die zweite Rezension, dass Simon trotz dieser Prädisposition gegenüber dem Roman sehr reflektiert ist und für alle nachvollziehbar argumentiert. Der Migrationshintergrund wird so zwar nicht ausgeschaltet, tritt aber in den Hintergrund, woraus eine reflektierte und sachliche Rezension resultiert.

6.3.3. LISA: ÄSTHETISCHES LESEN

In ihrer Rezension beschreibt Lisa sehr ausführlich, was in den anderen ebenfalls zu lesen ist. Ihr Fall wurde jedoch vor allem wegen ihrer Zweitrezension ausgewählt.

Dieser Roman ist vor allem eines: Vielseitig! Zu allererst fällt beim Lesen die unkonventionelle Sprache auf. Pro Seite sind durchschnittlich etwa zwei Sätze geschrieben. Wer ständig nach korrektem Satzbau sucht, wird dadurch enttäuscht, dass er einen enormen Wirrwarr aus Nebensätzen findet. Um das Buch genießen zu können, muss man sich dem Fluss der Sprache hingeben, sich von einigen Rastern lösen und die einzelnen Teilaussagen und Nebensätze im Moment lesen. Die Sprache, die sehr alltagsnah und echt wirkt auf der einen Seite, sehr unbefangen direkt und trotzdem treffend auf der anderen, wird schnell vertraut. Der Text klingt etwa so, wie man sich vorstellt, dass jemand ein Tagebuch schreiben könnte. Melinda Nadj Abonji pflegt eine sehr eigene, durchaus attraktive Ausdrucksweise.

Der Leser erlebt die Geschichte der beiden Schwestern Ildiko und Nomi Kocic, welche im Kindesalter in die Schweiz einwandern. Die vielen Zeit- und Ortsprünge geben dem Buch rückblickend einen bildhaften Charakter. Schlussendlich hat man weniger eine Geschichte gelesen, als eher einen Einblick in die Situation der Familie erhalten. Man versteht die Protagonisten, weil man an Hand verschiedener Szenen gelesen hat, wie sie zu dem geworden sind, was sie sind. Das Leben wird mit samt seinen Fehlern abgebildet, niedergeschrieben: das Buch schämt sich für nichts. Ab und zu liest man Satzfragmente in „falschem“ Schweizerdeutsch, „Scheissjugos“ und „Schissusländer“ werden unverblümt beim Namen genannt.

Die Autorin schreibt in *Tauben fliegen auf* über ein politisch brisantes Thema, ohne dabei politisch zu werden. Die Familie von Ildiko, der Hauptperson, wandert in die Schweiz ein und lässt viele Verwandte und Bekannte in der Vojvodina, in der Armut zurück. Die Fami-

lie beginnt gemeinsam, in der Schweiz eine neue Identität aufzubauen. Der Szenenwechsel zwischen dem provinziellen Leben in der Vojvodina, wohin sie ab und zu während der Ferien zurückkehren, und Zürich, wo sich die beiden Mädchen langsam eingelebt haben, scheint nahezu schizophr. Der Umgang damit wird auch nahezu zu einem Tabu, der Jugoslawienkrieg wird totgeschwiegen. Oftmals hört man Gäste des Kaffees, das die Familie Kocic gemeinsam mit einigen Angestellten führt, über den Jugoslawienkrieg diskutieren. Einmal dreht die aus dem Balkan stammende Küchenhilfe durch. Manchmal rufen die Verwandten an. Ängste sind im Raum, ohne genannt zu werden. Gedanken, Wünsche werden beschrieben, ohne als solche gekennzeichnet zu sein. Vieles wird in dem Roman dadurch, dass es eben nicht geschrieben steht, umso gegenwärtiger. Das Verständnis der beiden Kinder für die sozialen und kulturellen Begebenheiten um sie herum, das auf einer so viel tieferliegenden, intuitiven Ebene stattfindet, als das der Erwachsenen, verursacht Hühnerhaut beim Lesenden. Die einfachen, kindlichen Schilderungen so komplexer Vorgänge wie der Demonstration des neuen Mercedes in der Heimat, rufen eine tiefe Beklommenheit hervor, um einige Seiten später wieder einer sonderbaren Heiterkeit zu weichen.

Das Buch ist in seiner Eigenständigkeit sehr erfrischend. Der Text scheint sich nicht beeindrucken zu lassen von Klischees und Vorurteilen der Leser. Die Autorin schildert ihre Eindrücke, ohne Rücksicht zu nehmen auf empfindliche Themen. Das Buch hallt lange nach. (Lisa, S3 T1)

Lisa beschreibt die Vielseitigkeit von *Tauben fliegen auf* bereits im ersten Satz. Um diese genießen zu können, müsse man sich aber erst emotional auf den Text einlassen und die Regeln der deutschen Sprache ausblenden. Und diese Emotionslastigkeit bleibt dem Text in Sprache, Struktur und Inhalt bis ans Ende erhalten, die einen die Perspektive der Protagonisten miterleben lässt. Die Relevanz des Textes spricht sie erst am Ende implizit an: „Klischees und Vorurteile [...] ohne Rücksicht auf empfindliche Themen“ darzustellen, wobei davon auszugehen ist, dass Lisa nicht nur die reine Schilderung stereotyper Vorstellungen zu Ausländerinnen und Ausländern meint, sondern dass eine kritische Auseinandersetzung durch den literarischen Text angeregt werden soll.

6.3.4. LISA, ZWEITER ERHEBUNGSZEITPUNKT

Ein Buch wie ein Gemälde!

Die Autorin, die zugleich als Performancekünstlerin und Sängerin auftritt, bezeichnet ihren eigenen Text als musikalisch. Sie betont, die Rhythmik und Melodik sei ihr beim Schreiben sehr wichtig: „Sie arbeite viel mit dem Ohr“ sagt sie gegenüber der *Zeit*.

Für mich hat Musik viel mit Atem zu tun, mit Spannungsauf- und -abbau, mit Dynamik. Möchte man *Tauben fliegen auf* jedoch laut lesen, so geht einem der Atem schnell aus, die Betonung fällt schwer und erfordert viel Konzentration. Die Dynamik ist eher flach, scheint mir. Liest man das Buch „mit dem Ohr“ klingt es eher wie das Plätschern eines Gebirgsbächleins. Die Stärke dieses Romans liegt eindeutig nicht in der Musikalität der Sprache, weil sich eben diese vielen Regeln entzieht, mit Konventionen bricht und somit zumindest anfangs etwas schwer aufliegt. Man braucht als Leser einige Zeit, bis man vom Fluss des Sprachbächleins erfasst wird um dann gemächlich durch das Buch zu gleiten. Das Buch triumphiert mit Bildlichkeit. Welche selbstverständlich auch viel mit der Sprache zu tun hat: Das Buch liest sich wie ein impressionistisches Gemälde! Jeder einzelne Satz ist radikal subjektiv. Gewisse Kapitel bestehen fast nur aus passiven Satzkonstruktionen: „Mami-

ka, die Hühnergulasch mit Nockerln aufischt, Paniertes vom Schwein mit frittierten Kartoffeln und Kürbisgemüse, [...]“ (S. 15) Auf diese Weise werden Stimmungen beschrieben, die sich lesen wie alte schleierhaft verschwommene Erinnerungen. Sie sind hektisch, trüb, bedrückend oder oft gar kitschig.

Die Sprache ist an anderen Stellen auch sehr direkt. „Schissjugos“ werden beim Namen genannt, was von Realitätsnähe und Echtheit zeugt. Die Autorin sagt auch selbst, das Buch beinhalte gewisse autobiographische Elemente. Sie selber ist, genau wie die Hauptfigur Ildiko, als Kind von der Vojvodina nach Zürich migriert. Ildiko wächst im Laufe der Geschichte auf. Jedoch nicht linear zum Text, sondern die Kapitel hüpfen wild auf dem Zeitstrahl umher. Nicht nur auf dem Zeitstrahl, sondern auch zwischen den beiden Ländern finden andauernd Wechsel statt. Ildiko begegnet dem Leser mal gross, mal klein, mal als Serbin, mal als Schweizerin. Sie selber weiss auch nicht genau, wer sie eigentlich ist. „Ildi“ (wie sie ihre Schwester und ihre Kollegen in der Schweiz nennen) ist ein eher introvertierter Mensch. Sie denkt sehr viel, sagt aber nur wenig. Wir lesen selten, was sie genau fühlt. Wir denken jedoch ihre Gedanken mit und erleben ihre Gefühle, weil sie sehr genau aus der Ich-Perspektive beschreibt, wie sie das Geschehen um sich herum wahrnimmt. Ildiko denkt gar zu viel nach. Sie scheint oft Mühe zu haben, sich abzugrenzen von der Arbeit, vom Leid anderer und vom sozialen Geschehen. Sie hat viel mehr Mühe als ihre Schwester, die eine Art Nervenbalsam für Ildiko ist und sie dann jeweils wieder etwas auf den Boden herunterholt: „Nomi, die mich aufmerksam anschaut, mir die Schulter streichelt: [...] morgen Abend gehen wir zusammen aus ja?“ (S.109/110)

Das Buch beschreibt das Schicksal einer Einwanderer-Familie. Dies ist in Zeiten der Globalisierung und des Krieges ein durchaus relevantes Thema. Die Hauptperson gehört der zweiten Generation Einwanderer an, den Secondos. Den Menschen, die sich von klein an gewöhnt waren mindestens zwei Sprachen zu sprechen, zwischen Kulturen zu „switchen“, denen die Flexibilität in die Wiege gelegt wurde. In diesem Buch liest man, dass eben jene Flexibilität hart erkämpft ist. Im Wohlgroth sind sie in erster Linie „die zwei Serbinnen“. Es wird nie ganz vergessen, dass sie keine Vollblut-Schweizer sind. Gleichzeitig werden sie in der Vojvodina als die Schweizer wahrgenommen, denn Vater fährt einen „schokoladebraunen Chevrolet“. Ildiko und ihre Schwester Nomi haben es vermeintlich einfacher als ihre Eltern. Sie haben alles, mussten nie kämpfen, haben den Krieg nicht erlebt: Sie werden nicht ernstgenommen. „Später, in den wenigen Momenten, wo es möglich gewesen wäre, über diesen plötzliche Abbruch unseres bisherigen Lebens zu reden, war immer sofort klar, dass Mutter und Vater, im Zusammenhang mit unserer Heimat, die tieferen, schmerzhafteren Gefühle für sich beanspruchen durften; das, was in Nomi und mir damals vorging, hatte wenig oder gar kein Gewicht.“ (S. 277) Die innere Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit, mit der die Schwestern aufgewachsen sind und tagtäglich leben, wird kaum wahrgenommen.

Die Lektüre von Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* ist letztlich sicher lohnenswert. Hat man einmal den Zugang gefunden, verliert man sich schnell in den Beschreibungen und schwebt in der beschriebenen Welt. Zurück bleibt in der Erinnerung ein impressionistisches Gemälde, wie von Edgar Degas: Konzentrierte Stimmung, etwas idyllisch, etwas idealisiert, manchmal verschwommen, mal detailliert: ein harmonisches Chaos verschiedener Launen. Ich liebe Edgar Degas' Bilder! (Lisa, S3 T2)

Stärker als bei der ersten Rezension geht Lisa in ihrem überarbeiteten Aufsatz auf die Ästhetik der Sprache und Struktur in *Tauben fliegen auf* ein. Dieses Wissen stützt sie nun mit einem Interview, das sie im Rahmen der Gruppenarbeit zu Nadj Abonji gelesen hat und verknüpft so geschickt ihre eigenen Eindrücke, die bereits in der ersten Rezension zu lesen waren, mit neuem Wissen. Dadurch wird sie, wie viele andere Schülerinnen und Schüler,

in ihrer Überarbeitung nicht nur ausführlicher, sondern auch differenzierter. Die ästhetische Erfahrung bleibt für Lisa im Vordergrund und wirkt auf ihre Emotionen, daneben beschreibt sie aber auch die Relevanz der aufgegriffenen Themen wie die innere Zerrissenheit von Einwandererinnen und Einwanderern. Sie bleibt bei ihren Beschreibungen nicht nur bei dem durch das Interview angeregten Vergleich mit Musik, sondern zieht eine andere Parallele in die darstellende Kunst, nämlich den Impressionismus, genauer Degas. Hier verknüpft sie eigenes Wissen, dass sie sich nicht im Zusammenhang mit dem Werk angeeignet hat, mit dem gelesenen Text, transferiert den Text, angeregt durch den Vergleich mit der Musik, in eine andere Darstellungsform: das Bild. Damit zeigt sie eine tiefe Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und damit verbunden eine hohe Lesekompetenz³³.

6.4. Fazit zu den Fallbeispielen

Die unter 6.1. dargestellten Fallbeispiele zeigen auf, welche Bereiche für die Schülerinnen und Schüler bereits bei der ungeleiteten Erstrezeption von *Wörterbuch* besonders relevant waren. Paul und Kathrin entsprechen mit ihrer Forderung nach „Spannung“, „Klarheit“ und „Bedeutsamkeit“ dem größten Teil der Schülerinnen und Schüler. Literatur soll folglich unterhalten, denn das scheint bei beiden das Hauptmerkmal von „Spannung“ zu sein, und bilden, wobei vor allem nach inhaltlicher Bildung verlangt wird, wenn von Bedeutsamkeit die Rede ist. Was aus diesen beiden Rezensionen im Hinblick auf die gesamte Stichprobe zu wenig deutlich herauszuarbeiten ist, ist die Frage der Perspektivenübernahme, die Paul nur am Rande erwähnt. Grundsätzlich müsste eine typische Rezension auf diesen Punkt stärker eingehen. Kathrin impliziert dafür starke emotionale Reaktionen, die das Ende von *Wörterbuch* auslösen kann, wobei sie nicht die Intensität von Carolines Rezension erreicht, die ihre gesamte Interpretation und Bewertung hinsichtlich der Wirkung auf ihre Gefühle ausrichtet. Damit entspricht Caroline aber nicht der Norm, sondern bildet einen Einzelfall in der Ausrichtung der gesamten Rezension auf ein Kriterium.

Gabriel entspricht mit seiner sehr negativen Wertung ebenfalls keiner Norm. Vergleicht man jedoch die negativ konnotierten Einzelaussagen der anderen Schülerinnen und Schüler mit seiner Rezension, merkt man schnell, dass er wie Caroline, seiner Rezension eine bestimmte Ausrichtung gegeben hat, dieselben Argumente aber auch bei anderen Schülerin-

³³ Lesekompetenz kann laut Hurrelmann (Literatur) mit der Transformation in andere Darstellungsformen gefördert werden, was zum Schluss kommen lässt, dass, wenn diese Transformation gelingt, Schülerinnen und Schüler über eine ebensolche verfügen.

nen und Schülern zu finden sind, wie ebenfalls bei Paul und Kathrin: Es mangle dem Text an Klarheit und an Relevanz. Beide Aspekte finden sich auch bei Paul negativ konnotiert. Kathrin erwähnt ebenfalls die fehlende Klarheit und Kohärenz des Textes, würde dem Text jedoch historische und politische Relevanz zusprechen, würde er formal angepasst werden.

Emil greift schließlich noch den Aspekt der Übereinstimmung von Form und Inhalt auf, die einerseits den Inhalt verdeutlichen, andererseits auch ästhetisch ansprechend zu sein scheinen, worauf seine Adaption dieser Stilmittel auf den eigenen Text hinweisen. Die ästhetische Komponente wird in den wenigsten der Rezensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt angesprochen. Bruno spricht zwar von einem „sprachlichen Meisterwerk“ (Bruno, T1), geht aber in seiner Rezension an keiner Stelle genauer auf mögliche ästhetische Merkmale der Sprache ein.

Auffallend ist, dass sich die Rezensionen beim zweiten Erhebungszeitpunkt stark angenähert haben. Sie sind größtenteils länger geworden, die Schülerinnen und Schüler leiten ihre Wertungen deutlicher aus dem Text her und versuchen möglichst objektiv zu urteilen. Wichtig erscheint vor allem das Kriterium „Bedeutsamkeit“. Viele gehen nun auf die Übereinstimmung von Sprache und Form ein und die „Spannung“ bezieht sich nicht mehr nur auf inhaltliche, sondern auch auf sprachliche Merkmale, wobei der Anfang von *Wörterbuch* in vielen Fällen immer noch als langweilig beschrieben wird. Viele Wendungen und auch Zitate sind nun bei mehreren Schülerinnen und Schülern zu finden. So schreiben jetzt auch Regula und Michael von einem „Meisterwerk“ und der von Michael zitierte „Meersburger Zauberspruch“ ist in mehreren Rezensionen zu lesen. Extreme Meinungen werden relativiert und zumindest einige positive Aspekte findet jede Schülerin und jeder Schüler.

Interessant ist allerdings, dass besonders bei den nach der ungeleiteten Erstrezeption stark negativ konnotierten Rezensionen im Sinne von Gabriel³⁴ die größten Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt zu finden sind. In Kapitel 7 soll eine Hypothese dazu aufgeworfen werden, die mit den Wertungstypen zusammenhängt.

Die Fallbeispiele zu Bärfass' Hundert Tage zeigen die Wichtigkeit der Kriterien „Spannung“, „Relevanz“ und „Klarheit“ auf, illustrieren aber auch, wie die „Perspektivenübernahme“ nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt. Das hält diese jedoch nicht davon

³⁴ Entsprechend ist die Rezension von Hannes zu betrachten.

ab, eine positive Bilanz zu ziehen. Negativ fällt vor allem der ungewohnt direkte Wortschatz auf, wobei auch hier einzelne Schülerinnen und Schüler genau diesen als besonders gelungen bewerten.

In den Fallbeispielen zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf* zeigt sich, was bereits bei den Kriterien angedeutet wurde: Vor allem der „Perspektivwechsel“ und die „emotionalen Reaktionen“ überwiegen als wichtige Kriterien. An Wichtigkeit gewinnt aber auch eine ästhetische Dimension, die sich besonders beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt.

Vergleicht man die erste mit der zweiten und dritten Stichprobe fällt schnell auf, dass die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei den Fallbeispielen zu Erpenbecks *Wörterbuch* deutlicher ausfallen als bei den Rezensionen zu Bärfuss' *Hundert Tage* und zu Nadj Abonjis *Tauben fliegen auf*. Dies hat jedoch weniger mit den Stichproben selbst zu tun als mit den ausgewählten Fällen, die für die Typenbildung im nächsten Kapitel nach den Kriterien Exemplarität und Normfall ausgesucht werden mussten, wie in der Einleitung zu Kapitel 6 ausgeführt wurde. Um eine Typenbildung gewährleisten zu können, mussten jedoch auch die gleichen Schülerinnen und Schüler zu beiden Zeitpunkten für die Fallbeispiele berücksichtigt werden. Bei den Rezensionen zu *Hundert Tage* und *Tauben fliegen auf* wirkt dies eher negativ auf die Beispielhaftigkeit der Fälle zum zweiten Erhebungszeitpunkt und macht lässt weniger interessant erscheinen.

Nachdem in Kapitel 6 anhand von Fallbeispielen möglichst typische Argumentationen von Schülerinnen und Schülern, was gute Literatur sei, analysiert oder die am deutlichsten von der Norm abweichenden Argumentationsweisen identifiziert worden sind, gilt es diese Erkenntnisse für den Unterricht handhabbar zu machen. Im Kapitel 7 werde ich mich mit Erwartungshaltungen an literarische Texte von Schülerinnen und Schülern beschäftigen und versuchen eine Typologie zu bilden, aus denen ich in Kapitel 8 Postulate für den gymnasialen Literaturunterricht und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulieren werde.

7. Typologie: Erwartungshaltungen

Es stellt sich nachfolgend die Frage, wie aus den datengeleiteten Kriterien und den aus den Einzelfällen generierten Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schüler Überlegungen für die Unterrichtspraxis gewonnen werden können. Stellt man die in 6. Kapitel vorgestellten Fallbeispiele einander gegenüber, lassen sich fünf grundsätzliche Typen von Erwartungshaltungen, die Schülerinnen und Schüler an literarische Texte haben, unterscheiden, die aus den sieben Kategorien und den Fallbeispielen abgeleitet werden können. Allen gemeinsam ist, dass die Lesenden grundsätzlich unterhalten werden möchten. Dabei ist nicht eine Unterhaltung im Sinne einer rein hedonistischen Befriedigung von Grundbedürfnissen gemeint, sondern verschiedene Aspekte von Literatur, die Lesende dazu bringen, weiterlesen zu wollen – sei dies, weil sie kognitiv oder emotional gefordert werden oder einfach nur abschalten und sich in einer Erzählung verlieren möchten.

- 1) Die Leserinnen und Leser, die vor allem durch Inhalte unterhalten werden möchten. Es geht darum, dass die Lesenden nach Spannung inhaltlicher Art suchen, die sich aber nicht unbedingt in Angstlust (Spannung) oder dem Vergnügen an Actionelementen zeigen muss, sondern eher in Leerstellen, die von den Lesenden gefüllt werden sollen, also in der Diskrepanz zwischen Wissen und Erwartung. Wobei hier auch die Art von Unterhaltung gemeint ist, wenn ich zwar weiß, dass meine Erwartung erfüllt wird, diese aber verzögert wird, was z. B. in der klassischen, als minderwertig konnotierten Unterhaltungsliteratur passiert. Spannung ist ein sehr vielfältiges Erlebnis, was sich insbesondere dadurch zeigt, dass bei dieser Gruppe die größten Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt zu vermerken sind, wie ich im Folgenden zeigen werde.
- 2) Die prioritär wissbegierigen Leserinnen und Leser, die sich von der Lektüre einen Wissenszuwachs oder eine Vertiefung bestehender Wissensbestände erhoffen. Dabei kann es sich entweder um eine Erweiterung des Sachwissens handeln, aber auch um eine Erweiterung des sprachlichen oder strukturellen Repertoires – im Sinne einer Erweiterung der Textkompetenz³⁵. Um Bedeutsamkeit erleben zu können, muss der literarische Text eine gewisse inhaltliche, aber auch strukturelle Klarheit mitbringen. Dementspre-

³⁵ Der Begriff „Textkompetenz“ hat in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen. Neugebauer und Nodari (2012) verstehen darunter sämtliche Aspekte der Sprachkompetenz, die für die mündliche und schriftliche Textproduktion und -rezeption benötigt werden. Sie unterscheiden nach Portmann-Tselikas zwischen vier Quadranten von Textkompetenz: der basalen Kompetenz, der Erzählkompetenz (dialogisch organisiert), der Kompetenz erklären zu können (textuell durchformt) und der Kompetenz, komplexe Sachtexte zu verstehen und zu produzieren. Damit ließe sich eine Erweiterung der stilistischen Kompetenzen der Erzählkompetenz zuordnen.

chend werden innerhalb dieses Typs zwei Kategorien vereint: die Bedeutsamkeit und die Klarheit.

- 3) Die emotionalen Leserinnen und Leser, die in erster Linie in den Text eintauchen möchten, Identifikationsmaterial benötigen und vor allem emotional auf den Text reagieren.
- 4) Die vorwiegend ästhetisch ausgerichteten Leserinnen und Leser, die im Text vor allem nach Schönheit in der Darstellung suchen. Es geht jedoch nicht darum, literarische Formen „schön“ zu finden, sondern dass diese überhaupt von den Leserinnen und Lesern wahrgenommen werden. Das entsprechende datengeleitete Kriterium ist vor allem die Übereinstimmung von Form und Inhalt.
- 5) Leserinnen und Leser, die Unterhaltung vorwiegend in der Entschlüsselung von Strukturen finden. Es geht also um die Suche nach intellektueller Herausforderung, aber nicht durch das Lernen von Sachverhalten, sondern im Sinne einer Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem, Ungewohntem.

	Spannung	Relevanz/ Reflexions- möglichkeit	Emotion/ Perspektiven- übernahme	Ästhetik
Inhalt	Typ 1 Unterhaltung durch inhaltliche Span- nung (Leerstellen)	Typ 2 Unterhaltung durch Bildung	Typ 3 Unterhaltung durch emotionale Involvie- rung oder Reaktion	-
Form	Typ 5 Unterhaltung durch kognitive Heraus- forderung	Typ 2 Unterhaltung durch Bildung	Typ 3 Unterhaltung durch emotionale Involvie- rung oder Reaktion	Typ 4 Unterhaltung durch Wahrneh- mung von Be- sonderheiten in der Darstellung

Tab. 8: Typen von Unterhaltungserwartungen an einen literarischen Text.

Setzt man die verschiedenen Erwartungshaltungen mit den ausgewählten kontrastierenden Fallbeispielen des letzten Kapitels in Verbindung, ergibt sich folgendes Bild vorherrschender Erwartungstypen. (+) zeigt dabei die am stärksten vertretene Erwartung an, sagt aber nichts über die Wertungsausrichtung aus, (-) gibt an, dass das Kriterium nur implizit erwähnt wird:

	Erhebungszeitpunkt T1	Erhebungszeitpunkt T2
Paul	Typ 2 (+) Typ 5 Typ 1	Typ 2 Typ 5
Kathrin	Typ 1 (+) Typ 2, nicht erfüllt Typ 3	Typ 2 Typ 5 Typ 1
Caroline	Typ 3 (+)	Typ 3 (+)
Gabriel	Typ 2 (+) Typ 1 Typ 5 Keine der Erwartungen wird erfüllt	Typ 5 (+) Typ 2 Typ 3 Typ 5 wird erfüllt
Emil	Typ 4 (+) Typ 3	Typ 4 Typ 3, gelingt nicht Typ 1
Hannah	Typ 4 Typ 5 (+), wird anfangs als schwierig dargestellt Typ 2 Typ 3 (-)	Typ 2 Typ 1 Typ 4 Typ 3, negativ konnotiert
Alexander	Typ 2 (+) Typ 3 (+), wird als Stärke und Schwäche dargestellt Typ 4	Typ 2 (+) Typ 3 (wobei Typ 1 mit hineinspielt)
Raphaela	Typ 2 Typ 1	Typ 2 (+) Typ 1-5
Simon	Typ 3 (+) Typ 2	Typ 4 Typ 3 Typ 2
Lisa	Typ 4 (+) Typ 3 (+) Typ 2	Typ 4 (+) Typ 3 Typ 2

Tab. 9: In den Fallbeispielen feststellbare Typen.

Hier muss nochmals betont werden, dass die hier dargestellten Typen nicht mit der absoluten Häufigkeit, über die Stichproben verteilt, übereinstimmen. Aufgeführt sind nur die Fallbeispiele, wobei Paul, Kathrin, Hannah und Raphaela am ehesten die Durchschnittsfäl-

le der jeweiligen Stichprobe darstellen, also diese Erwartungen sicherlich häufiger vorkommen als andere. Interessant ist sicherlich, dass in allen Fällen mehrere Erwartungshaltungen auftauchen, gleichzeitig aber die gleichen Erwartungen unterschiedlich erfüllt werden können.

Auffallend ist bei der 1. Stichprobe beim ersten Erhebungszeitpunkt, dass Spannung und Relevanz im Zentrum stehen und dabei positiv und negativ bewertet werden, die Struktur sicherlich nicht den Erwartungen entspricht, die Schülerinnen und Schüler an einen Text haben, wobei diese Tatsache oft external zugewiesen wird, der Text demzufolge als „unklar“ dargestellt wird.

Bei der zweiten Stichprobe steht insbesondere die Relevanz im Zentrum und ästhetische Aspekte werden häufiger als in der ersten Stichprobe angesprochen, während bei der dritten Stichprobe vor allem die Emotionen und wiederum die Ästhetik der Sprache bewertet werden. Dies könnte mit der Sensibilisierung der beiden Stichproben im Unterricht erklärt werden, da beide einer Klasse entspringen, kann aber auch einen Zusammenhang mit den rezensierten Texten haben.

Interessant ist, dass besonders nicht erfüllte Erwartungen des ersten und zweiten Typs empfänglich für „Korrekturen“ zu sein scheinen, zumeist in Richtung der Typen 4 und 5. Negative Kritikerinnen und Kritiker, die sich ihre Meinung aufgrund der wahrgenommenen fehlenden Spannung oder Relevanz der Handlung bildeten, ließen sich, ihren Zweitrezensionen nach zu schließen, nur mit wenigen Inputs der Lehrperson oder Mitschülerinnen und Mitschülern und einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Text für die Sprache und die Form begeistern, der sie in der zweiten Rezension die zuvor fehlende Spannung zuschrieben. Überhaupt lässt sich anhand der untersuchten Rezensionen zeigen, dass besonders der Typ 5 im Unterricht gefördert wird. Es gibt wenige Schülerinnen und Schüler, die bereits in ihrer ersten Rezensionen die kognitive Herausforderung suchen. Das leuchtet ein, da dieser Zugang eine intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk erfordert, den nur wenige in ihrer Freizeit aufzubringen bereit sind. Genau hier liegt meines Erachtens die Stärke des Unterrichts. Mit der Schulung des Blickes auf sprachliche und formale Phänomene kann den Schülerinnen und Schüler eine Tür zu einem neuen ästhetischen Verständnis eröffnet werden. Diese Feststellung erscheint mir das zentrale Ergebnis dieser Studie zu sein. Es gilt nun, sie für den Unterricht handhabbar zu machen.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

8.1. Rückblick: Wie werten Schülerinnen und Schüler?

Am Ausgangspunkt der Überlegungen stand die Frage, wie Unterricht den Schülerinnen und Schülern das Werkzeug für ein reflektiertes Kulturverständnis übereignen kann. Im Lehrplan des Kantons Bern (1995) ist dieses Ziel weit versteckter unter dem Begriff „literarische Wertung“ versteckt. In einer Welt, die stark von Bild- und Schriftkultur geprägt ist und in der Schülerinnen und Schüler täglich Medieninhalte bewerten müssen, gewinnt das Phänomen eine neue Brisanz. Bevor Postulate für den Unterricht formuliert werden können, die Lehrpersonen aber auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anregungen für die dringliche Thematisierung von Wertungsfragen im Unterricht geben sollen, waren zwei Dinge nötig: Es mussten die implizit vorhandenen Wertungskriterien von Schülerinnen und Schülern überhaupt aufgezeigt und verschiedene Typen von Erwartungshaltungen an den Text eruiert werden. Anhand der anfänglich gestellten Fragen und einer zusätzlichen sollen im Folgenden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt werden.

- Welche Wertungskriterien verwenden Schülerinnen und Schüler bei der nicht angeleiteten Erstrezeption literarischer Texte?

Die Analyse zeigte, dass bereits bei der ungeleiteten Erstrezeption die meisten Schülerinnen und Schüler auf eine Vielzahl von Kriterien zurückgreifen, um literarische Texte zu bewerten. Welche Kriterien von den einzelnen Leserinnen und Lesern in den Vordergrund gerückt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab: den individuellen Vorlieben, dem literarischen Text selbst, was insbesondere durch den Vergleich über mehrere Stichproben hinweg dargestellt werden konnte, das Vorwissen und die Sensibilisierung durch den Unterricht.

Sieben Kriterien konnten jedoch als werkübergreifend und intersubjektiv festgehalten werden. Es sind dies:

1. Spannung,
2. Bedeutsamkeit,
3. Klarheit (Perspicuitas),
4. Perspektivenwechsel,
5. Emotionale Reaktionen,

6. Alterität,
7. Übereinstimmung von Sprache und Handlung, bzw. Struktur und Handlung inkl. formaler Schönheit.

Allen Kriterien ist gemein, dass es sich bei Wertungen letztlich um den Vergleich von Erwartungen, die Lesende an einen literarischen Text haben, und deren Erfüllung oder Nichterfüllung handelt. Annahmen, die an einen Text herangetragen werden, können bereits gebildet werden, bevor das Buch geöffnet wird – z. B. durch den Titel, der in vielen Rezensionen erwähnt wurde, durch den Umfang des Werks, die Umschlaggestaltung – und dabei Gefühle auslösen. Die Analyse zeigt zudem, dass sich Erwartungen im Laufe der Lektüre verändern können. Einige Schülerinnen und Schüler erwähnten, dass sie Zeit benötigten, um in ein Buch hineinzufinden und den Wert erkennen zu können oder dass sich das Buch, das man am Anfang weglegen wollte, doch noch als spannend entpuppte, wenn auch vielleicht in einer anderen Weise als ursprünglich angenommen. Das Ergebnis, dass Erwartungen verändert werden können, kann für den Unterricht nutzbar gemacht werden, wie ich im Ausblick darstellen werde.

Es zeigt sich zudem, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mehrere Kriterien für die Bewertung von literarischen Texten hinzuziehen. Zwar sind einige Typen unterscheidbar, so gibt es Schülerinnen und Schüler, die Unterhaltung eher auf inhaltliche Spannung zurückführen, andere reagieren vor allem emotional auf den Text, wieder andere genießen die Aussagekraft der Sprache, die sie als handlungsintensivierend wahrnehmen, während viele auch literarische Texte als Quelle für Wissenszuwachs benutzen. Besonders interessant erscheint mir, dass bereits bei der ungeleiteten Erstrezeption alle Kriterien auftauchen, wenn auch werkspezifisch und individuell in unterschiedlich deutlicher Ausprägung. Bestätigt werden kann aber die Aussage von Staiger: Wenn ein Text nicht „ergreift“, fällt auch die Auseinandersetzung und damit das Verständnis schwer. Auf diesen Punkt möchte ich im Folgenden noch genauer eingehen.

- Auf welche Argumentationsebenen lassen sich die Wertungskriterien zurückführen?

Die Auseinandersetzung mit den Rezensionen der Schülerinnen und Schüler hat, wie bereits erwähnt, gezeigt, dass ihre Wertungen vor allem auf die Erwartungen an den literarischen Text zurückzuführen sind. Das deckt sich mit Worthmanns Auffassung, dass Wertungen jeweils durch den Vergleich mit Wünschen und Idealen ausgelöst werden. (Z. B. Worthmann 2004: 157) Es können fünf verschiedene Typen von Lektüreerwartungen un-

terschieden werden, wobei die übergeordnete Erwartung jeweils „Unterhaltung“ ist. Unterhaltung meint dabei ein „Lustempfinden“ bei der Rezeption eines literarischen Textes, der durch inhaltliche und formale Aspekte ausgelöst werden kann und darf nicht mit dem deutlich enger gefassten und negativ, bzw. minderwertig konnotierten gleichlautenden Begriff, der z. B. in „Unterhaltungsliteratur“ steckt, gleichgesetzt werden. Unterhaltung kann ebenfalls durch den Gewinn von Sachinformationen oder die Lust am Spiel mit der Sprache entstehen. Untergeordnet sind der Unterhaltung fünf Subtypen:

1. Unterhaltung durch inhaltliche Spannung (Auffüllen von Leerstellen),
2. Unterhaltung durch Bildung (Wissenszuwachs, Erweiterung des sprachlichen, strukturellen Repertoires),
3. Unterhaltung durch emotionale Involvierung oder emotionale Reaktion auf den Text,
4. Unterhaltung durch die ästhetische Wahrnehmung,
5. Unterhaltung durch kognitive Herausforderung.

Die Erwartungshaltungen treten in den meisten Fällen nicht isoliert auf, sondern die Schülerinnen und Schüler haben mehrere Wünsche an Literatur oder Vorstellungen, wie ein „idealer“ Text auszusehen hat.

Für den Unterricht interessant ist die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die bei der ersten Rezension Unterhaltung vor allem in inhaltlicher Spannung im Sinne von „action“ suchten, bei der zweiten Erhebung sehr oft ihre Rezension aufgrund einer anderen Erwartungshaltung formulierten. Spannung konnte nun auch durch formale Aspekte ausgelöst werden. Dieses Wissen gilt es nun, für den Unterricht fruchtbar zu machen. Eine andere Erklärung wäre, dass die Erwartung von Unterhaltung über Inhalte durch den Unterricht, bzw. den Austausch unter den Schülerinnen und Schülern als minderwertig verstanden wird.

- Werden die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und somit auch die Differenziertheit von Wertungen im Allgemeinen von der Behandlung des Textes, bzw. der Auseinandersetzung mit ihm, im Unterricht beeinflusst?

Diese Frage kann, was den Einfluss des Unterrichts betrifft, eindeutig bejaht werden. Zwar ist es bei einer qualitativen Studie nicht sinnvoll, von Wirkung zu sprechen, es konnte aber klar gezeigt werden, dass Unterrichtsinhalte in die Rezensionen der Schülerinnen und Schüler einfließen. So zeigten sich bei den Erstrezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch*

viele Äußerungen zur Kohäsion eines Textes, deren Begriff und Konzept in der vorhergehenden Unterrichtsstunde eingeführt wurde. In den überarbeiteten Rezensionen erwähnten viele Schülerinnen und Schüler den Begriff „Semantik“, der ebenfalls thematisiert worden war und zeigten zusätzlich in der Darstellung ihrer Rezensionen, was sie zur Textsorte gelernt hatten: Eine Rezension benötigt einen Titel und eine Schlussempfehlung. Gleichzeitig hat die Differenziertheit der Rezensionen in allen Stichproben deutlich zugenommen. Dies lässt sich wahrscheinlich auch auf den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern zurückführen, da einige in der zweiten Rezension ihre Argumente noch besser darlegten, insbesondere, wenn sie mit ihrer Meinung eine Position einnahmen, die nicht der Klassen- oder Gruppenmeinung entsprach.

- Bildet sich eine Klassenmeinung zum Text oder bleiben die Wertungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text bestehen? Anders gefragt: Wie viel individuelle Interpretation ist nach der gemeinsamen Erarbeitung des Textverständnisses überhaupt noch möglich?

Diese Frage lässt sich anhand der vorliegenden Studie nicht befriedigend beantworten. Zwar ist eine Annäherung der verschiedenen Rezensionen nachweisbar, es ist aber nicht zu überprüfen, ob die Annäherung an die Klassenmeinung aufgrund einer sozialen Erwünschtheit geschieht und/oder aufgrund einer echten Überzeugung. Für letzteres würde wiederum die Aussage Staigers sprechen. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem Text seine Faszination gespürt haben, wird er verständlich. Ich bin davon überzeugt, dass dieser Schluss auch umgekehrt gilt: Erst wenn Lesende genügend Verständnis für einen Text aufbringen können, kann ein Text emotional ergreifen.

Wie oben erwähnt, beziehen sich einige Schülerinnen und Schüler zudem auf die anderen Meinungen ohne von ihrer abzuweichen, bzw. im Gegenteil, in dem sie ihre Meinung noch genauer darlegen und anhand von Textstellen belegen. Interessant ist sicherlich, dass die meisten, wenn nicht alle Wertungsargumente bereits in der ersten Rezension bei einzelnen Schülerinnen und Schülern anzutreffen sind. Ich gehe also davon aus, dass vor allem der Austausch untereinander die Differenziertheit der zweiten Rezension begünstigt.

- Bietet sich das hier gewählte methodische Vorgehen an, um die eingangs gestellten Fragen zu beantworten?

Grundsätzlich lässt sich auch diese Frage bejahen. Die Triangulation verschiedener Methoden bot sich für die für eine qualitative Arbeit relativ große Stichprobe besonders an. Die Grounded Theory diene zunächst dazu, implizite Kriterien offenzulegen ohne sich an einer bestehenden Theorie ausrichten zu wollen. Die Auswertungsmethode legt Wert darauf, neue Theorien zu generieren und mit einem möglichst offenen Blick an die Daten heranzugehen. Für eine weitere Systematisierung war es aber erstens unumgänglich auch theoretische Bezüge herzustellen, nachdem die Kriterien festgelegt waren und mithilfe der Inhaltsanalyse auch ein größeres Korpus an Daten auf die Kriterien hin zu überprüfen. Es konnten dabei subjektive und teilweise auch explizite Vorgänge in den Schülerinnen und Schülern aufgedeckt werden und eine Typologie verschiedener Erwartungshaltungen an literarische Texte ausgearbeitet werden. Diese kann Lehrpersonen dabei helfen, Textannäherungsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Was eine solche Versuchsanordnung jedoch nicht kann, ist die Wirksamkeit des Unterrichts zu überprüfen. Hier eröffnet sich eine weitere Forschungsmöglichkeit, dass also mithilfe der in dieser Arbeit offengelegten Kriterien und mit dem Wissen über eine Typologie von Erwartungshaltungen an literarische Texte in einer quantitativen Arbeit die Wirksamkeit einer bestimmten Intervention überprüft werden könnte.

8.2. Ausblick: Postulate für eine didaktische Umsetzung

Die Konsequenzen der oben genannten Ergebnisse für die Umsetzung im literarischen Unterricht lassen sich ohne weitere Studien nur partiell nutzbar machen. Es stellt sich dementsprechend zunächst die Frage, welche Ziele ein Literaturunterricht in den letzten Jahren der gymnasialen Bildung überhaupt zu verfolgen hat: Er dient sowohl dem Erlernen von Lesestrategien wie auch der Erweiterung eines Kulturverständnisses. Der erste Punkt erscheint auf der Gymnasialstufe vielleicht weniger einleuchtend. Man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Ausbildung gelernt haben, literarische Texte zu lesen. Die Analyse zeigt aber, dass nicht alle Texte gleich einfach zugänglich sind und genau diese Zugangsarten oder Techniken, wie man sich alteritäre Literatur zugänglicher macht, eingeübt werden müssen. Dass dies nicht immer gelingt, bzw. die Auseinandersetzung mit Literatur ohne ein Explizitmachen solcher Techniken, das Gegenteil des Unterrichtsziels auslösen kann, davon zeugen viele Erwachsene, die angeben, seit der Matura kein literari-

sches Werk mehr gelesen zu haben.³⁶ Aus der Frage des Literaturunterrichts im Allgemeinen lässt sich die Frage nach dem Ziel der Auseinandersetzung mit „Kriterien ästhetischer Wertung“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2005: 5) stellen. Abraham & Kepser (2009) nennen Individuation, Sozialisation und Enkulturation als wichtige Ziele des Literaturunterrichts:

Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation), sie zu einem medienbezogenen Dialog mit anderen einzuladen und sie dazu zu befähigen (Sozialisation) sowie am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teilhaben zu lassen (Enkulturation), ist nach unserer Vorstellung das gegenwärtige Kernanliegen literarischer Bildung. (Ebd.: 68)

Versteht man den Menschen als wertendes Subjekt (vgl. Worthmann 2005: 4) und die literarische Wertung als eine Handlung des kulturellen Lebens, zeigt sich der Sinn einer solchen Zielsetzung für den gymnasialen Unterricht: Schülerinnen und Schüler benötigen, um die Handlung der Literaturempfehlung in einem literarisch gebildeten Umfeld vollziehen zu können, entsprechendes Werkzeug, damit ihre Wertung begründet werden kann, wie es unser kulturelles Verständnis verlangt und sobald man das Kulturverständnis ausweitet und auf die gesamte Medialisierung der Welt ausdehnt, wird klar, dass im Unterricht vermittelte Kulturtechniken zum Leben gehören. Eine den Anforderungen der Empirie nicht genügende Umfrage unter gymnasialen Deutschlehrpersonen zeigt, dass die wenigsten von ihnen mit Lehrmitteln arbeiten und, sofern sie die literarische Wertung überhaupt thematisieren³⁷, meist auf implizite und sehr oft subjektive und normative Kriterien zurückgreifen. So ist die Wertungsaxiologie von von Heydebrandt & Winko (1996) den wenigsten ein Begriff, obwohl sie von Pfohlmann (2008) für den gymnasialen Unterricht aufbereitet wurden. Aus diesem Wissen entwickle ich mein erstes von sechs Postulaten für den Literaturunterricht und eine für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

(1) Es gilt, den Schülerinnen und Schülern Instrumente vorzulegen, nach welchen Literatur überhaupt betrachtet und bewertet werden kann. In Kapitel 3 habe ich die gängigsten Unterrichtshilfen vorgestellt. Es gibt Material auf dem Markt, das teilweise sicherlich aufgearbeitet werden muss, das aber eine gute Grundlage für den Unterricht bil-

³⁶ Dieses Argument hält den sonst in dieser Arbeit angestrebten empirischen Gütekriterien in keiner Weise stand. Es handelt sich um ein subjektives Empfinden der Autorin, das sich in vielen Gesprächen mit Freunden und Bekannten entwickelt hat. Eine solche Untersuchung könnte für den Literaturunterricht auf Gymnasialstufe interessante Ergebnisse bereithalten.

³⁷ Die Umfrage fand nicht nur im Kanton Bern, sondern auch bei Kolleginnen und Kollegen in den Kantonen Fribourg, Aargau, Zug und Zürich statt, wo die literarische Wertung keinen Eingang in den jeweiligen Lehrplan fand, bzw. die Lehrpläne nur als ungefähre Richtlinie für das entsprechende Gymnasium dienen.

det. Besonders auf die oben genannte Schülerinnen- und Schülerhilfe aus dem Klettverlag von Pfohlmann (2008) kann mit gutem Gewissen verwiesen werden. Sie bietet Schülerinnen und Schülern eine Grundlage, die eigenen subjektiven Kriterien zu reflektieren. Die Analyse zeigt nämlich, dass Schülerinnen und Schüler bereits über subjektive Konzepte von „guter“ Literatur verfügen.

(2) Es gilt, subjektive Wertungskriterien im Unterricht explizit zu machen und mit vorliegenden Modellen von literarischer Wertung zu vergleichen. Ziel soll sein, die Wertungskompetenz zu erweitern und den Schülerinnen und Schülern Aspekte aufzuzeigen, was Literatur jenseits von Handlung interessant macht. Da die meisten Kriterien bereits implizit bekannt sind, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, gemeinsam in Gruppen an literarischen Texten zu arbeiten, sich an ihnen zu reiben und verschiedene Aspekte zu bewerten. Dabei ist als Lehrperson zu beachten, dass verschiedene Typen von Erwartungshaltungen an den Text herangetragen werden können und dementsprechend Werkzeuge für die individuelle Bearbeitung der Texte zur Verfügung stehen müssen. Die Analyse hat gezeigt, dass es wichtig ist, Raum und Zeit für eine Auseinandersetzung mit dem Text zu schaffen, da viele Schülerinnen und Schüler Zeit benötigen, um überhaupt in ein Buch hineinzufinden und dessen Wert zu erkennen. Die Analyse zeigt auch, dass sich Erwartungen an die Lektüre im Laufe der Zeit verändern können, wobei insbesondere der Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern einen wichtigen Einfluss auf die Wahrnehmung relevanter Textinhalte zu haben scheint. Besonders interessant wird dieser Austausch dann, wenn verschiedene Meinungen aufeinanderprallen, wie einige Rezensionen gezeigt haben. Wenn die subjektive Wertung von Literatur nicht mit der intersubjektiven Meinung innerhalb der Klasse übereinstimmt, entstehen Reibungen, die eine fundierte Herangehensweise an den literarischen Text erfordern und eine differenzierte Begründung der eigenen Wertzuschreibungen von den Schülerinnen und Schülern verlangen. Aus diesem Wissen ergeben sich für mich zwei weitere Postulate für den Deutschunterricht: **(3) Es gilt, den Schülerinnen und Schülern genügend Raum zu geben, um sich im Dialog über Literatur auszutauschen.** Dabei bietet die Erarbeitung in kleinen Gruppen gegenüber der Großgruppe Klasse bedeutende Vorteile: Die meisten Schülerinnen und Schüler trauen sich eher ihre subjektive Meinung im geschützten Rahmen einer kleinen Gruppe auszutauschen. Damit eine möglichst differenzierte Auseinandersetzung stattfinden kann, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ermuntert werden, subjektive Wertungen in die Diskussion einfließen zu lassen. Wertungen haben immer einen subjektiven Anteil, da sie an Erwartungen an Kunstprodukte anknüpfen. **(4) Es gilt dementsprechend,**

subjektive Wertungsäußerungen im Unterricht zuzulassen, solange diese als solche gekennzeichnet sind und nicht mit der Interpretation des Textes verwechselt werden. Denn durch Reibung, die durch verschiedene Meinungen im Klassenverband entsteht, kann eine vertiefte Auseinandersetzung gefördert werden.

Damit diese Reibung überhaupt entstehen kann, gilt es aber auch, entsprechende Texte auszusuchen. Bei alteritären Texten ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf sie reagieren größer als bei leicht zugänglichen. In den Rezensionen zu Erpenbecks *Wörterbuch* ist dieses Phänomen besonders spürbar. **(5) Es gilt, die Auseinandersetzung zu fördern, indem Alterität im Unterricht erfahrbar gemacht wird.** Es ist wichtig, im Unterricht Neugier zu wecken, Neugier für ungewohnte Texte, für teilweise Unverständliches, Neugier für fremde Welten. Die Schülerinnen und Schüler sind heute aus der Rezeption von anderen Medien eher gewohnt, Bruchstückhaftes zu einem Ganzen zusammenzufügen, anachrone Erzählungen (Filme, Hypertexte) zu verstehen und somit auch zwischen den Zeilen zu „lesen“. Man darf aber nicht vergessen, dass sie in der literarischen Sozialisation durch die Schule lange nur mit geordneten Texten zu tun haben und dadurch innerhalb der Institution auch befremdet reagieren können. Als Lehrperson muss man dies aufzufangen wissen, entweder, indem man entsprechende Leseaufträge stellt oder indem man eine gute Einführung und auch während des Rezeptionsprozesses immer wieder Hilfen bietet.

(6) Es gilt nun, das Wissen um die Bedeutsamkeit von Kulturtechniken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar zu machen. Wie oben gezeigt, ist der Enkulturationsprozess für die Erziehung von Schülerinnen und Schülern eine wichtige Aufgabe von Deutschunterricht. Angehende Lehrpersonen sollen sich bereits in der Ausbildung mit didaktischen Möglichkeiten auseinandersetzen, den Schülerinnen und Schülern angemessene theoretische Konzepte zu literarischen Wertungskriterien anzubieten und die Erkenntnisse der Forschung in den Unterricht einfließen lassen zu können. Das heißt, Kulturtechniken müssen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert und weiterentwickelt werden. Letzteres kann nicht nur Aufgabe der Lehre sein, sondern bietet ein weites Feld für die weitere Bearbeitung dieser Techniken in Entwicklungs- und Forschungsprojekten.

Mit der Orientierung an diesen sechs Postulaten ist weder ein guter Literaturunterricht garantiert, noch die Tatsache, dass alle Schülerinnen und Schüler aus diesem Unterricht einen Gewinn für ihre kulturelle Sozialisation ziehen. Sie setzen jedoch die Behandlung von literarischer Wertung in einen größeren Kontext und geben den Schülerinnen und Schülern

sowohl Raum als auch Werkzeuge, ihre literarischen und anderen kulturellen Erfahrungen zu erweitern, sofern sie dies wollen. Die jungen Erwachsenen werden in der Gesellschaft auch nach der Schulzeit mit ästhetischen Überlegungen konfrontiert, besonders mit den medialen Veränderungen, die eine ständige Auseinandersetzung mit Wertungen unumgänglich machen.

9. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. (Grundlagen der Germanistik, 42).
- Aleker, Wolfgang; Mettenleiter, Peter (2008): *Blickfeld Deutsch. Oberstufe*. Paderborn: Schöningh.
- Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bialkowski, Brigitte (2002): *Facetten. Lese- und Arbeitsbuch. Deutsch für die Oberstufe*. Leipzig: Klett.
- Biermann, Heinrich (2005): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Booth, Wayne C. (1988): *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkley, London, Los Angeles: University of California Press.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bußmann, Hadumod; Gerstner-Link, Claudia (Hg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Degenhardt, Inge (1979): *Literarische Wertung. Für die Sekundarstufe*. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9544).
- Ebel, Martin: Laudatio von Martin Ebel anlässlich des Schweizer Buchpreises 2010 für "Tauben fliegen auf". In: www.masterplanet.ch, S. 92. Online verfügbar unter <http://www.masterplanet.ch/page/92> (Zuletzt geprüft am 29.01.2013).
- Engel, Manfred; Saul, Nicholas; Schmidt, Ricarda (2007): *Kanon - pragmatisch: Mit einem Exkurs zur Literaturwissenschaft als moralischer Anstalt // Literarische Wertung und Kanonbildung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg.) (2005): *Lehrplan gymnasialer Bildungsgang. 9. bis 12. Schuljahr*. Bern. Online verfügbar unter http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/content/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_gesamtdokument.pdf. (Zuletzt geprüft am 29.01.2013.)
- Fish, Stanley (1995): *Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: MA: Harvard UP.
- Fricke, Harald (1981): *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck (Beck'sche Elementarbücher).
- Fricke, Harald (Hg.) (2003): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. [3., von Grund auf neu erarb. Aufl.]. Berlin: de Gruyter.
- Genette, Gérard (1998): *Die Erzählung*. München: Fink (UTB Literatur- und Sprachwissenschaft, 8083).
- Gerner, Volker (2007): *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*. Marburg: Tectum Verlag.

- Gerrig, Richard J. (1993): *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. New Haven: Yale University Press.
- Goffman, Erving (1961): *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Gottsched, Johann Christoph (1751): *Versuch einer critischen Dichtkunst. durchgehends mit den Exempeln unserer besten Dichter erläutert*. Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf.
- Graf, Günter (1981): *Literaturkritik und ihre Didaktik. Modellanalysen zur Wertungspraxis*. München: Francke (Uni-Taschenbücher, 1084).
- Graff, Gerald (89): *Teach the Conflicts*. In: *South Atlantic Quarterly* 1990 (1), S. 51–67.
- Griesheimer, Frank (1992): *Begreifen, was uns betrifft. Über personales und existenciales Verstehen in der Literaturwissenschaft*. In: Frank Griesheimer und Alois Prinz (Hg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1640), S. 365–382.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm; Heyne, Moriz; Hildebrand, Rudolph; Lexer, Matthias; Weigand, F. L. K. (1960): *Deutsches Wörterbuch*. Band 29. Leipzig: S. Hirzel.
- Hafner, Heinz (1997): *Deutsch*. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer.
- Hamann, Birgitta (2005): *Grundfragen der Literaturdidaktik und zentrale Aspekte des Deutschunterrichts*. Hg. v. Gerd-Bodo von Carlsburg. Frankfurt am Main: Lang (Erziehungskonzeptionen und Praxis, 65).
- Hessen, Johannes (1948): *Wertlehre*. 3 Bände. München (Lehrbuch der Philosophie, 2).
- Heydebrand, Renate von; Winko, Simone (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik - Geschichte - Legitimation*. Paderborn: Schöningh (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher).
- Holland, Norman N. (1989): *The dynamics of literary response*. New York: Columbia Univ. Press.
- Iser, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink (UTB für Wissenschaft (Uni-Taschenbücher, 636).
- Kafka, Franz (1958): *Briefe. 1902-1924*. Hg. v. Max Brod. New York: S. Fischer Verlag. Lizenzausgabe für Europa von Schocken Books.
- Kafka, Franz (1997): *Der Prozess*. Stuttgart: Reclam.
- Kelle, Udo; Kluge, Susanne (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kienecker, Michael (1989): *Prinzipien literarischer Wertung. Sprachanalytische und historische Untersuchungen*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht (Palaestra, 286).
- Klafki, Wolfgang (1958): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Die deutsche Schule*, S. 450–471.
- Kramis, Jo (1990): *Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen*. Freiburg (Schw.): Pädagogisches Institut der Universität.
- Kreitler, Hans & Kreitler, Shulamith (1980): *Psychologie der Kunst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreuzer, Helmut (1967): *Trivialliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 41 (2), S. 173–191.

- Kurzawa, Werner (1982): Analytische Aspekte der literarischen Wertung. Zur Werturteilsfrage in der philosophischen, sozialwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Diskussion. Univ., Diss. Frankfurt (Main), 1981. Frankfurt am Main: Lang (Analysen und Dokumente. Beiträge zur Neueren Literatur, 7).
- Lausberg, Heinrich (2008): Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- Maidt-Zinke, Kristina (2005): Die Schönheit des Folterknechts. In: Sueddeutsche Zeitung, 31.05.2005, zuletzt geprüft am 18.10.2010.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, 2).
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael (1999): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.
- Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Neuf, Hartmut (1997): Determinanten des Eindenkens in andere Personen. Der Perspektivenwechsel im Reaktionszeitexperiment. Münster: Waxmann.
- Nussbaum, Martha (1998): Exactly and Responsibly: A Defense of Ethical Criticism. In: *Philosophy and Literature* (22), S. 343–365.
- Oatley, Keith (1994): A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. In: *Poetics* 23, S. 53–74.
- Oatley, Keith (1999): *Best laid schemes. The psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press (Studies in emotion and social interaction).
- Paefgen, Elisabeth Katharina (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, 317).
- Pfohlmann, Oliver (2008): Literaturkritik und literarische Wertung [11. - 13. Schuljahr]. Hollfeld: Bange (Königs Lernhilfen).
- Prommer, Elizabeth; Mikos, Lothar (2005): Rezeptionsforschung. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 193–199.
- Raible, Wolfgang (1998): Alterität und Identität. In: *LiLi* 28 (110), S. 7–22.
- Reichertz, Jo (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 571–579.
- Ryan, Marie-Laure (2001): *Narrative as virtual reality. Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press (Parallax).
- Schemme, Wolfgang (1975): *Trivialliteratur und literarische Wertung. Einführung in Methoden und Ergebnisse der Forschung aus didaktischer Sicht*. Stuttgart: Klett.

- Schrader, Monika (1987): Theorie und Praxis literarischer Wertung. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Theorien und Verfahren. Berlin: de Gruyter (Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker, N.F., 89, 213).
- Martin Schwonke (1999): Die Gruppe als Paradigma der Vergesellschaftung. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Heidelberg: UTB. S. 37-53.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition. Seelze (Velber): Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (200), S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Lesen als ästhetische Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett Kallmeyer; Klett und Balmer, S. 83–94.
- Staiger, Emil (1982): Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (dtv-Wissenschaft, 4078).
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.
- Strübing, Jörg (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2), S. 318–342.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tan, Ed S. -H (1994): Film-induced affect as a witness emotion. In: Poetics 23, S. 7–23.
- Vedder, Björn (2011): Jenny Erpenbeck. In: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Online Ausgabe. Zuletzt geprüft am 29.01.2013.
- Volkmann, Laurenz (2004): Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp (Hg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 99–122.
- Wahrig digital (2003): Deutsches Wörterbuch. Das umfassende Standard-Nachschlagewerk zu allen Fragen der deutschen Gegenwartssprache in mehr als 250000 Stichwörtern, Anwendungsbeispielen und Redewendungen. Version 1.0. Gütersloh ; München: Wissen-Media-Verlag.
- Waldmann, Günter; Bothe, Katrin (2000): Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett.
- Werth, Lioba; Mayer, Jennifer (2008): Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag (Ide extra, 12).
- Worthmann, Friederike (2004): Literarische Wertungen. Vorschläge für ein deskriptives Modell. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. (Literatur - Handlung - System).

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: methodischer Ablauf der Rezeptionsstudie. Eigene Darstellung.

Abb. 2: Erster Versuch eines Kriteriensystems anhand der analysierten Daten. Eigene Darstellung.

Abb. 3: Systematisierung des Perspektivenwechsels. Eigene Darstellung.

Tab. 1: Quantitative Darstellung des Vorkommens der Wertungsthematik in verbreiteten Lehrmitteln. Eigene Darstellung.

Tab. 2: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Spannung“ geäußert haben. Eigene Darstellung

Tab. 3: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Bedeutsamkeit“ geäußert haben. Eigene Darstellung.

Tab. 4: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Perspektivenwechsel“ geäußert haben. Eigene Darstellung.

Tab. 5: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „emotionale Reaktionen“ geäußert haben. Eigene Darstellung.

Tab. 6: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Alterität“ geäußert haben. Eigene Darstellung.

Tab. 7: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich zum Kriterium „Übereinstimmung von Form und Inhalt“ geäußert haben. Eigene Darstellung.

Tab. 8: Typen von Unterhaltungserwartungen an einen literarischen Text. Eigene Darstellung.

Tab. 9: In den Fallbeispielen feststellbare Typen. Eigene Darstellung.

Anhang

Arbeitsblatt Bärfuss/Nadj Abonji

Gegenwartsliteratur Bärfuss/Nadj Abonji

13.45-14.15 Uhr: Bitte teilen Sie sich auf in vier Gruppen. In jeder Gruppe gibt es ca. zwei Leute pro Klasse. Nummerieren Sie die Gruppen von eins bis vier. Erarbeiten Sie in der ersten Lektion das Thema Ihrer Gruppe. Alle halten die Ergebnisse stichwortartig fest und können Auskunft geben. Bereiten Sie eine 10-Minuten-Präsentation vor. Belegen Sie Ihre Ausführungen mit konkreten Textstellen.

Gruppe 1: Bildlichkeit und Sprache

Gruppe 2: Konstruktion und Plot: Wie ist das Buch aufgebaut?

Gruppe 3: Figurenanalyse: Haupt- und Nebenfiguren

Gruppe 4: Autor/-in und Gesellschaft

Melanie Nadj Abonji: <http://www.zuerichnews.com/?p=1574>

Lukas Bärfuss: <http://sc.tagesanzeiger.ch/dyn/news/varia/858975.html>

14.20 Uhr: In der zweiten Lektion präsentieren Sie die Ergebnisse Ihrer Arbeit. Die Präsentationen dauern 10 Minuten und funktionieren nach dem Rotationsprinzip: Alle Leute aus der Gruppe – ausser jeweils einem, der präsentiert – gehen zu der nächst höheren Gruppe und hören sich dort an, was diese Gruppe herausgefunden hat. Ein Beispiel: Gruppe eins hat vier Leute. Drei gehen als Zuhörer zur Gruppe zwei. Einer bleibt am Platz sitzen und präsentiert den drei Zuhörern aus Gruppe vier die Arbeit.

14.30 Uhr: Nach den zehn Minuten Präsentationszeit gibt es einen Wechsel. Ein anderer Schüler aus der Gruppe übernimmt jetzt das Präsentieren. Z. B. die Gruppe eins: Zwei Leute ziehen als Zuhörer weiter von Gruppe zwei zu Gruppe drei. Einer kehrt zum Präsentieren zurück an den Platz der Gruppe eins. Derjenige aus Gruppe eins, der als Erster präsentiert hat, beginnt jetzt auch seine Runde und startet als Zuhörer bei Gruppe zwei.

14.40 Uhr: Erneuter Wechsel 14.50 Uhr Letzter Wechsel

15.10 Uhr: Start im Auditorium

Abb. 4: Pfister (2010): Unveröffentlichtes Arbeitsblatt zur Auseinandersetzung mit den literarischen Texten von Bärfuss und Nadj Abonji. [Anpassung des Layouts, V.P.]

Rezensionen der ersten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1

Die Rezensionen der Schülerinnen und Schüler sind im Folgenden in der Originalschreibweise wiedergegeben, die ursprünglichen Texte wurden handschriftlich verfasst und von mir abgetippt. Sämtliche Texte wurden anonymisiert und werden in alphabetischer Reihenfolge der Pseudonyme aufgeführt.

ANNA, S1 T1

Eine harte Realität

"Wörterbuch". Ein aussergewöhnlicher Titel, den Jenny Erpenbeck für ihr Buch gewählt hat. Der Titel ist Programm. Bereits der Einstieg lässt erahnen, welche Absicht mit dem Titel verfolgt wird: "Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht die einzigen Wörter, die heil waren, als ich sie lernte." (S. 9) Die erzählende Person, eine junge Frau, beschreibt wie sie in einem totalitären System aufwächst. Aus dem Blickwinkel des Mädchens wird vorerst eine relativ heile, geordnete Kindheit beschrieben. Seite für Seite nimmt der Terror zu. Menschen verschwinden. Geschäfte werden geschlossen. Andeutungen und scheinbar zusammenhangslose Textbausteine häufen sich. Durch nachfolgende Abschnitte schliessen sich die Lücken, die Spannung steigt, dem Leser erscheinen die Worte zunehmend als Bilder des Terrors. Wie die Erzählerin beginnt man nach einigen Seiten zu verstehen, wie die harte Realität hinter der heilen, geordneten Welt aussieht. So zum Beispiel der Beruf ihres Vaters, der wie ein roter Faden in der (fiktiven) Biographie immer wieder auftaucht. Und schlussendlich geklärt wird, wie er für "Ordnung" sorgt: Mit Folter, Gewalt, Terror. Dieses Konstrukt sorgt für eine steigende Spannung beim Lesen. Erfährt man vorne im Buch, dass Erpenbeck in der DDR aufgewachsen ist, gewinnen ihre Erzählungen an Bedeutung. Der Text ist umso ernster zu nehmen. Die Kritik, die Wertung wird hauptsächlich dem Leser überlassen. Er soll zum Denken angeregt werden. Die Wahl der Erzählerin - ein junges, vorerst ahnungsloses Mädchen - ist ideal zu spüren, wie die Welt, das ihr vertraute Vocabular, von Menschen zerstört wird, regt zum Denken an.

Wollen wir den Kindern zukünftiger Generationen dasselbe Schicksal zuteil werden lassen?

Die Verantwortung liegt bei uns.

BRUNO, S1 T1

Rezension zu Jenny Erpenbecks „Wörterbuch“

Erpenbecks „Wörterbuch“ ähnelt mit 100 Seiten Text keinem Lexikon, sondern ist ein Roman. Der in Prosa verfasste Text ist nicht jedermanns Sache, aber wird dem Grossteil der Leserschaft zu gefallen wissen.

Die Geschichte handelt von einem jungen Mädchen, deren Name dem Leser vorenthalten wird. Sie lebt in einem totalitären Land. Im Gegensatz zu vielen ihrer Mitbürger kann sie ein Leben im Wohlstand führen – Ihr Vater ist ein hohes Tier im Militär und Handlanger des Staatsapparates. Ihre Mutter sorgt sich um das Kind. Das Mädchen hat eine ihr noch verborgene Vergangenheit, bis sie von dieser eingeholt wird. Als nach und nach auffällig viele

Bürger verschwinden, kann sie so einiges über ihre Vergangenheit und ihre Eltern in Erfahrung bringen. Sie wurde von ihren gegenwärtigen Eltern adoptiert, nachdem der Adoptivvater ihre leiblichen Eltern bei Folterungen getötet hat. Analepsen, durch welche der Leser einen Blick in die Vergangenheit des Mädchens erhält, stehen mit einfachen Wörtern in Verbindung. Sie entstehen durch die Assoziation dieser simplen Wörter, so assoziiert sie beim Wort „Messer“ die Folterung ihrer Eltern. Obwohl ihr Adoptivvater ins Gefängnis kommt und die die diktatorische Regierung zu stürzen droht, kann sich das Mädchen dem Einfluss ihrer Vergangenheit nicht vollständig entziehen.

Der Roman lebt nicht nur von der Handlung, sondern auch von der Sprache. Der Sprachstil ändert sich durch den Roman hindurch ständig. Einzelne Sätze bestehen teilweise nur aus Wörtern oder umfassen mehr als eine halbe Seite. Die Erzählinstanz wechselt gegen Schluss des Romans ebenfalls. Obwohl die Sprache meist klar ist, so sind die Handlungsebenen stark miteinander verworren. Teilweise erschwert dies das Verständnis des Inhaltes. Dennoch ist diese Erzählweise für den Roman nötig, weil diese voneinander nicht ganz klar abgrenzbaren Handlungsebenen den Leser zum Weiterlesen drängen, um noch mehr Klarheit zu erhalten. Und genau so ist der Roman aufgebaut.

Im Grossen und Ganzen ist Erpenbecks „Wörterbuch“ ein sprachliches Meisterwerk, welches eine klar durchdachte und bewusst gewählte Struktur aufweist. Sicherlich ist der Roman eher für Leser mit einer Sprachspiel-
liebe geeignet, aber kann dennoch jedem empfohlen werden.

CAROLINE, S1 T1

Rezension zu Erpenbecks „Wörterbuch“

Auto, Haus. Ball. Ball.

Der Schreibstil von Jenny Erpenbeck in „Wörterbuch“ ist sehr exzentrisch, die Sätzen bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. Was als zusammenhangslos und voller Lücken erscheint, hinterlässt einen schauernden Effekt.

Ball. Ball!

Die Ich-Erzählerin beschreibt anhand von einzelnen Wörtern, die sie an ihre Kindheit erinnern, die Grauen ihres Lebens. Das ganze in einem normalen gleichgültigen Ton, der kaum nachzuvollziehen ist. Die zum Teil Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit mit der die Ich-Erzählerin terroristische Taten umschreibt, lässt einen zwischen Fiktion und Wahrheit herumirren. „Meine kleine Schwester, sagt Anna, hat die Luftpistole aus dem Fach genommen, sie sich an den Kopf gehalten und dann geschossen.“ (aus „Wörterbuch“ S. 78) Wissen sie jetzt lieber Leser / liebe Leserin, ob es einen Traum beschreibt oder können sie sich vorstellen, dies sei die Wahrheit?

Jenny Erpenbeck bringt es zustande die Totalität, in der der Roman spielt, ohne genaue Angaben den Leser fühlen zu lassen.

Aus dem Leben der Ich-Erzählerin verschwinden beispielsweise immer mehr Leute ungeklärt. Auf diese Weise lernt man nach und nach das Leben der Hauptfigur kennen und erstarrt beinahe daran.

Um diese chaotische und zugleich gefühlsvolle Geschichte in vollen Zügen erkennen und geniessen zu können, müssen Sie diesen Roman unbedingt lesen. Ich warne sie jedoch: Sie werden danach nicht mehr verstehen als jetzt, Sie werden es jedoch spüren.

DIMITRI, S1 T1

Ein Baukasten voller Texte

Jenny Erpenbecks Roman „Wörterbuch“ vergleicht man am besten mit einem Baukasten. Ein Baukasten lauter längeren oder kürzeren Texten, die erst durch das Zusammenfügen einen Sinn erhalten.

Ein junges Mädchen erzählt über Wörter. Diese Wörter beeinflussen ihr Leben mehr oder weniger. Das Mädchen hat ein gutes Leben, denn ihr Vater sorgt für die „Ordnung“ im Land und in der Stadt. Doch mit der Zeit merkt sie, dass ihr Vater für eine Diktatur arbeitet und sie dies alles gar nicht wissen will.

Die grosse Kunst, die Jenny Erpenbeck in ihrem Roman zu Tage legt, ist ihr Schreibstil. Mit kurzen und unkomplizierten Sätzen versteht die Leserschaft das Beschriebene. Mühsam, aber auch spannend, wird es für den Leser erst, wenn er versucht zwischen den Zeilen zu lesen, denn dort fehlt die Kohärenz. Abschnitte und Texte haben mit den vorhergehenden keinen Zusammenhang. Erst über mehrere Seiten kann man die Textabschnitte wie Bausteine aneinanderreihen. Einzeln betrachtet ergeben die Sätze und Abschnitte keinen Sinn. So fragte ich mich öfters: „Was soll das denn wieder?“ So wollte so das Buch am liebsten weglegen, wenn ich auf Sätze wie die folgenden stiess: Einer, der krumme Geschäfte gemacht hat mit Geld, sagt mein Vater. Und das Haus war voller Katzen. Haus. Haus. Zu Hause.“ Statt sich aufzuregen sollte an solchen Stellen einfach weitergelesen werden, vielleicht stösst man später auf den richtigen Bauchstein, vielleicht aber auch nicht.

So ist das Lesen manchmal doch sehr mühsam durch die fehlende Klarheit der Intention des Textes.

So kam ich mir manchmal vor, als würde ich vom Text an der Nase herumgeführt werden, denn ich wusste, dass es eine klare Absicht im Text gab, doch erst am Schluss offenbart dieser sich.

Ob sich die Leserschaft tatsächlich die Mühe machen will das Buch zu lesen um am Schluss zu erfahren, wie ein unschuldiges Kind die Welt von der Seite „des Bösen“ sieht ist dahingestellt. Aufregen werden Sie sich so oder so, doch die spannende und glückliche Erkenntnis am Schluss, dass das Meiste im Text doch einen Sinn ergab, befriedigt die Leserin und den Leser nach unruhiger Lektüre ungemein.

EMIL, S1 T1

Schreibübung: Erpenbeck

Womit würden sie Wörter assoziieren, wenn Sie in einer Welt aufwachsen würden, in der Gewalt, Terror und ständige Unsicherheit zum Alltag gehören?

Dieser Gedankenansatz wird in Jenny Erpenbecks Roman „Wörterbuch“ ausgeführt und thematisiert. Was dem Roman sowie dem Handlungsverlauf den eigentlichen „Touch“ verleiht ist jedoch Erpenbecks Schreibstil. Schon am Romanbeginn ist der eigene, jedoch unübliche Textaufbau zu erkennen. „Wozu sind den meine Augen da,

wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?“ (S. 9, Wörterbuch).

Kurze, präzise Fragen, welche nach konkreten Antworten schreien, aber erst mit dem Textverständnis beantwortet werden können. Dabei sind die erwähnten Organe nicht das Einzige, welches fremd scheint. Die kontinuierlich eingesetzten Satzfragmente, die auf den ersten Blick nicht ins Muster passen, dann wieder Sätze, die sich über eine ganze Seite erstrecken. Zusammengefasst: Gegensätze, die aneinander gereiht sind. Doch genau dies reflektiert die Welt, in der sich die weibliche Hauptperson befindet. In einem ständigen Wechsel zwischen heiler Welt und Lebensgefahr. Zwischen kindlicher Sanftheit und erzwungener Härte. Zwischen Wahrheit und Lüge. Und um den richtigen Weg zu finden hilft der Hauptperson ihr eigen erstelltes Wörterbuch, bei dem normale Wörter plötzlich einen völlig anderen Hintergrund haben.

Kurz gesagt: Ein äusserst interessanter Roman, in den man sich zuerst einfühlen muss um zu verstehen worin der eigentliche Wert des Textes liegt.

FRANK, S1 T1

Rezension „Wörterbuch“: Vater und Mutter. Ball. Auto.

Jenny Erpenbeck wurde die Gabe des „Schreibens“ quasi in die Wiege gelegt. Bereits ihr Grossvater Fritz Erpenbeck war Schriftsteller und Publizist. So verwundert es nicht, dass Jenny Erpenbeck mit grossen Werken für Schlagzeilen in der Bücherwelt sorgt.

Der Titel ihres neusten Romans könnte auch von Duden sein. In „Wörterbuch“ geht es jedoch nicht um Übersetzungen und Rechtschreibung. Es dreht sich viel mehr um das „Erwachsenwerden“ eines Mädchens. Die 17-jährige Hauptfigur schildert das Leben aus ihren Augen. Durch diese logischen Ansichten macht Erpenbeck den Text sehr leicht verständlich. Dennoch ist für den Leser / die Leserin nicht von Beginn weg klar, wieso das Mädchen etwas überhaupt schildert. Oft sind Beschreibungen für die Handlung erst im Nachhinein klar verständlich. Die junge Frau lebt allein mit ihren Eltern in einem grossen Haus. Während der Vater oft am Arbeiten und die Mutter in Schönheitssalons oder anderweitig beschäftigt ist, verbringt sie die meiste Zeit mit ihrer Amme. Ihr kann sie die Fragen stellen und die Antwort, ob nun richtig oder nicht, kommt postwendend. Das Mädchen erzählt oft von Dingen, welche in ihrem noch jungen Leben eine wichtige Rolle für sie spielten. Zu ihren Freundinnen gehören eine Klassenkameradin und die Tochter der Amme. Ansonsten ist der Personenkreis relativ klein, was eine gute Übersicht bedeutet. Gegen Ende der Geschichte nimmt die Hauptfigur immer mehr von der politischen Situation war. Durch Schliessungen von Geschäften und der Einstellung des Eisenbahnverkehrs wird der Leserschaft bewusst, dass die Umgebung trotzdem eine wichtige Rolle spielt. Genaue Informationen über den Ort des Geschehens gibt es im ganzen Roman nicht. Diverse Namen und Umstände deuten jedoch eindeutig auf Südamerika. Ob Argentinien oder Chile ist für Experten nicht eindeutig klar. Dass die Machenschaften des Vaters nicht ganz sauber sind, verstärken den Gedanken an eine Militärdiktatur. Als sich die Schwester der besten Freundin erschiesst und ihr Vater von Folterknechten erzählt wird es zum ersten Mal so richtig spannend. Das ziemlich unerwartete Ende macht den langweiligen Anfang wieder wett.

Erpenbeck spannt die Leserschaft auf die Folter um sie dann mit einem Schlussfeuerwerk zu erlösen. Auch wenn der Anfang schwer fällt und die Handlung nicht ganz verständlich ist, sollte man bis zum Schluss durchhalten,

denn es sollte sich lohnen. Die Geheimnisse um den Ort und die Personen und die DDR-ähnlichen Situation machen den Roman trotzdem zu einem gelungenen Werk. Und trotz Biografie-Stil und gewisser Zusammenhänge mit der DDR sollte man nicht von einer Autobiografie Erpenbecks sprechen, dafür ist der Schluss zu krass. Denn dort geht es um mehr als um Vater und Mutter, Ball und Auto.

GABRIEL, S1 T1

Rezension

„Wörterbuch“ handelt vom Aufwachsen eines Mädchens, in einem nicht näher definierten Staat, welcher sich höchstwahrscheinlich in Südamerika befindet und unter einer harten Diktatur zu leiden hat. Der in der Ich-Perspektive geschriebene Text versucht den Terror und die Angst zu vermitteln, die zu der Zeit herrschten.

Die Autorin bedient sich eines Stils, welcher sehr gewöhnungsbedürftig ist, viele Wörter stehen einzeln, Satzteile und Wörter werden oft wiederholt, sei es um nachdrücklich zu sein oder weil man seiner Leserschaft nicht viel zumutet. Der Text ist wie aus der Sicht eines Kindes geschrieben, die Autorin vermittelt dem Leser teilweise Weisheiten die nur ein Kind interessant finden kann. Kuchen steckt man sich in den Mund, von dort aus geht's in den Bauch, danach kommt es unten wieder raus. Dieser Satz ist ein Beispiel für eine Erkenntnis, welche vermittelt wird. So etwas muss ich in einem Buch nicht lesen, da es weder die Handlung vorantreibt noch interessant ist.

Mit der interessanten Handlung ist es auch so eine Sache, bis ungefähr zwanzig Seiten vor Schluss passiert kaum etwas relevantes, es handelt sich um eher normale Episoden aus dem Leben eines Kindes. Etwas Farbe in den Text bringen die Phantasien, in denen das Mädchen ihre Mutter umbringt. Nach psychoanalytischer Sichtweise sagt das viel über das Mädchen und ihre Beziehung zum Vater aus.

Wie schon erwähnt, zwanzig Seiten vor Schluss beginnt die Action. Vater und Tochter sind auf der Flucht, der Vater offenbart alles über seine Tätigkeit als Folterer inklusive detaillierter Beschreibungen, des Weiteren wird dem Mädchen ein grosses Geheimnis offenbart. Da gewinnt die Handlung an Fahrt und Spannung.

Das Hauptproblem des Romans ist, dass die meisten Ereignisse, welche sich vor dem Ende zu tragen, kaum Relevanz besitzen, unklar formuliert sind und dadurch mir nicht im Gedächtnis bleiben. Bilden sie sich am besten selbst eine Meinung, möglicherweise ist mein Horizont ein zu beschränkter.

HANNES, S1 T1

Jenny Erpenbeck "Wörterbuch"

Ein Text ist für mich eine Aneinanderreihung von kohärenten Sätzen Diese widerspiegeln, die von Autoren gemachten Gedankengänge. Jeder Text beinhaltet eine Absicht. Dies kann sein indem der Leser über einen gewissen Sachverhalt informiert wird oder zum Denken angeregt wird. Jenny Erpenbecks Roman "Wörterbuch" ist in einem bisher unbekannten Stil geschrieben. Und von meiner Definition ist es weit entfernt. Warum das so ist, werde ich Ihnen aufzeigen.

"[...] einen Stab, durch den Strom fliesst, zur Hand nehmen und die Körper damit bohren, stechen und schlagen. Bohr nicht in der Nase." (S. 91 Z. 15).

Für mich persönlich müssen Sätze einen Sinn ergeben. Schon ein Satz allein kann einen Sinn haben. Der Sinn kann sich aber auch erst durch eine Aneinanderreihung ergeben. Bei diesem Beispiel ist beides nicht vorhanden. Es sind keine kohärenten Sätze. Im Roman sind viele Ellipsen anzutreffen: Zunge, Brustwarzen oder Augen zum Beispiel. Zunge, Brustwarzen oder Augen" (S. 91 Z. 17). Diese ergeben noch weniger einen Sinn und ich kann daraus keine Absicht des Autors lesen.

Der Roman zog an mir vorbei. Er liess mich kalt. Ich konnte mich einfach nicht identifizieren mit der Hauptfigur und ich wurde kaum zum Denken angeregt. Natürlich kann man den Roman loben er sei anders, in einem neuen Stil geschrieben. Aber für mich war es ein Fehlgriff in die falsche Stilkiste.

INES, S1 T1

Kulturteil Bund

Nachdem ich Ihnen wieder zwei Bücher auf dem Online-Voting zur Verfügung gestellt hatte, war ich doch schon etwas überrascht über das Voting-Ergebnis: "63% Jenny Erpenbeck". Ich hatte schon von diesem Buch gehört, jedoch ist es mehrheitlich negativ aufgefasst worden. Also war ich umso gefasster und bereit dieses Buch zu lesen. Schon beim ersten Blick weckte das Buch positive Gefühle in mir, denn es ist ein kurzes Buch und sieht sehr kompakt aus.

Beim Lesen des Buches fiel mir jedoch schnell auf, dass ich keinen Überblick habe worum es eigentlich geht und das, schon nach den ersten zwanzig Seiten. Es wird eine Geschichte erzählt von einem Mädchen. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass die Gedanken des Mädchens sehr brüchig sind und auch so wiedergegeben werden. Der Leser kann sich somit nur schwer ein Bild im Kopf machen über die Situation.

Jedoch muss hier der Autorin ein grosses Lob ausgesprochen werden für diesen Schreibstil in diesem Buch. Es gelingt ihr sehr gut die formalen und inhaltlichen Aspekte des Textes zu verbinden indem die gebrochenen Gedanken des Mädchens in Sätzen wie "Ball" und "Auto" wiedergegeben werden. Zudem kommt, dass am Ende die Geschichte aufgelöst wird und einiges klar wird über das Mädchen und wieso sie ihre Erinnerungen so darlegt.

Es ist auch interessant, dass sich eine deutsche Autorin mit Geschichten aus Lateinamerika befasst.

Es ist gut dass Jenny Erpenbeck die Leser am Schluss über die Geschichte aufklärt, denn ein offenes Ende hätte in dieser Geschichte meiner Meinung nach nicht gepasst.

Mir persönlich ist das Buch zu "modern", ich mag lieber die klassische Literatur wo ich als Leserin viele Beschreibungen über die Landschaft oder ein Gefühl wie die Liebe bekomme, wie es zum Beispiel beim Werther von Goethe anzutreffen ist.

Für Leseratten unter uns ist es aber sicher ein interessantes Buch, das nicht viel Zeitaufwand benötigt.

Falls ihr den Artikel zufällig gelesen habt Besuchen Sie doch unsere Homepage und voten Sie mit und vielleicht nehme ich mir in Kürze schon Ihr Buch unter die Lupe und gebe meine Kritik dazu.

Schönen Abend und bis auf Wiederlesen.

JAN, S1 T1

Rezension zum "Wörterbuch" von Erpenbeck

Jenny Erpenbeck verwendet in diesem Werk einen eher ungewohnten Schreibstil. Das "Wörterbuch" ist eine Biografie eines Mädchens. Seine Eltern sind gestorben und es kam in eine andere Familie. Es lebte zu einer Zeit, in der eine Diktatur vorherrschend war. Seine neuen Eltern haben eine wichtige Stellung in dieser politischen Lage. Erpenbeck verfasste aber nicht eine normale Biografie, sondern dachte sich ein System aus. Ein Mädchen versteht am Anfang seines Lebens die Welt noch nicht. Zu Beginn des Romans weiss der / die Leser/ in auch noch nichts Genaues.

Das "Wörterbuch" besteht aus vielen kleineren Texten, die ein Ganzes ergeben. Oft nimmt Erpenbeck in einem nachfolgenden Text Bezug auf einen vorangegangenen. Sie schrieb in vielen Ellipsen, die es erschweren, den Text flüssend lesen zu können. Es steckt vieles zwischen den Zeilen.

Das "Wörterbuch" ist Leuten zu empfehlen, die Literaturliebhaber sind, denen es gefällt Texte zu lesen, die einen versteckten tiefen Sinn ergeben. Ausserdem sollte man Geduld besitzen. Man sollte den Text nicht in einem Lesen, sondern ihn sich in vielen kleinen Häppchen vornehmen.

Erpenbeck verfasste eine Biografie mal ganz anders.

KATHRIN, S1 T1

Rezension

Die Autorin, Jenny Erpenbeck, welche in der DDR aufgewachsen ist, schreibt in ihrem politischen Buch über ein Mädchen, welches wohlbehütet aufgewachsen ist aber von Zeit zu Zeit immer mehr dunkle Geheimnisse erfahren muss. Ich empfehle diesen Roman nicht, an Leute die sich mit dem Lesen die Langeweile vom Hals schaffen wollen, denn die ersten neunzig Seiten verstärken sie nur, von 110 Seiten ist das nicht gerade eine gute Bilanz. Was für grosse Verwirrung sorgt beim Lesen ist, dass Erpenbeck oft zusammenhangslose Wörter einbaut, wie z. B.: Vater und Mutter, Haus. Allgemein sind die Sätze nicht wirklich kohärent und von Absatz zu Absatz besteht oft auch kein Zusammenhang.

Was ich aber noch positives zu erwähnen habe ist, dass die letzten zwanzig Seiten sehr spannend und eindrücklich geschrieben sind. Jedoch sind diese zwanzig Seiten nicht für Leute gedacht, welche Mühe mit Gewalt oder Grausamkeit haben. Sie sind ziemlich schwer verdaulich. Ein eindrückliches Beispiel ist: "Augen ausreissen, oder abschneiden, was vorsteht, Ohren, Nasen, Hände, Füsse, Brustwarzen zerquetschen, den Körper im Ganzen verdrehen, oder einzelne Glieder."

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser politische Roman um einiges gekürzt werden sollte und die Kohärenz auch beachtet werden sollte. Dann wäre es ein eindrücklicher Roman, welcher jener Leserschaft mit geschichtlichem und politischem Interesse gefallen könne.

LARS, S1 T1

Rezension zu Erpenbecks "Wörterbuch"

Das Werk der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck befasst sich mit der militär Diktatur in Argentinien. Das Buch ist jedoch kein langweiliger, mit historischen Quellen gefüllter Text, die dunkeln Kapitel dieser Diktatur werden in Form einer fiktiven Autobiographie vermittelt.

Ein Mädchen wächst in guten Verhältnissen auf, während auf der Strasse kriegsähnliche Zustände herrschen. Je älter das Mädchen wird je mehr versteht sie das dunkle Geheimnis ihres geliebten Vater, der in einem Staatsgefängnis "für Ordnung sorgt" (S. 69)

Der Roman ist mit Wörtern gespickt, die auf den ersten Blick, wie aus dem Kontext gerissen scheinen, wie zum Beispiel "Fusssohle!" Im weiteren Verlauf des Romanes versteht man dann was mit diesem Begriff assoziiert wird. Alltägliche Szenen bekommen damit eine ganz andere Bedeutung. Während dem Lesen bildet sich somit ein Wörterbuch beim Leser, mit der er den Text entschlüsseln kann.

Mir persönlich gefiel die Idee des verschlüsselten Textes der sich selbst entschlüsselt am meisten. Am Anfang wirkte der Roman etwas langfädig doch die Spannung stieg im letzten Teil des Buches.

MICHAEL, S1 T1

"Wie ein Kind denkt, ist einzig und allein eine Frage der Erziehung" (S. 101). Diese Aussage stammt von Adoptivvater der Hauptfigur des Romanes "Wörterbuch" von der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck. Die personale Erzählinstanz wächst in einer regimetreuen Familie eines südlichen, totalitären Staates auf. Ihre leiblichen Eltern verlor sie schon im frühen Kindesalter, fortan ändert auch die Erziehung, die sie geniesst. Nach dem Sturz der Diktatur, dass das südliche Land in Chaos wirft, muss die Ich-Erzählerin auch ihren Wortschatz in Ordnung bringen: "Bên zi bêna, Blut zi Bluda, lid zi geliden, süse gebünden sîn!" Wie dieser 2. Merseburger Zauberspruch, der in der Einleitung und steht und übersetzt heisst: "Bein zu Beine, Blut zu Blute, Glied zu Gliedern, so seien sie fest aneinandergefügt." muss auch das Mädchen ihre gelernten Wörter sortieren und ihr persönliches Wörterbuch erarbeiten. Der Zauberspruch weist auf die Schwierigkeit hin, bei der Verarbeitung einer Kindheit für einen Jugendlichen in einem solchen Umfeld. Jenny Erpenbeck, selber in der DDR geboren, gelingt eine Gratwanderung zwischen einerseits die dunklen Seiten eines totalitären Staates mit seinen Konsequenzen für ein Kind und dessen Umfeld zu beleuchten, anderseits aber auch die schönen Momente des Kindes zu behandeln, das dem Regime schutzlos ausgeliefert ist. Der unkonventionelle Stil der kurzen, aber sehr dichten Lektüre regt zum Lesen zwischen den Zeilen an. Schliesslich denkt die mündige Leserschaft auch nicht bloss was im Buch schwarz auf weiss steht. Insgesamt ist es ein gelungener, zeitgenössischer Roman. Das "politisch und zugleich wundervolle Buch" wie der Focus es beschreibt, lohnt sich zu lesen.

NADJA, S1 T1

Schreibübung

Rezension zu "Wörterbuch"

Wie würde ein Tagebuch von Ihnen aus ihrer Kinder- und Jugendzeit aussehen? Würden Sie über ihren ersten Schultag, die erste Prüfung, über erste Begegnungen mit Gleichaltrigen schreiben? Würden Sie von ihrer ersten "grossen" Liebe und dem darauffolgenden Liebeskummer sprechen? Die deutsche Autorin Jenny Erpenbeck lässt in ihrem 2007 publizierten Roman "Wörterbuch" eine 17-Jährige ihre Kindheit und Jugend erzählen. Doch dies weitaus weniger banal als in einem simplen Tagebuch.

Nach und nach erfährt der Leser die wahre Geschichte der Protagonistin, die am Anfang selbst noch nicht hinter jedes Geheimnis ihrer Familie gekommen ist.

Jenny Erpenbeck ist es gelungen, mit dem Stil ihrer Sprache die Brutalität der Geschehnisse ihres Romans vergessen zu machen. Beim ersten Lesen sind viele Stellen unklar, die erst beim genaueren Hinschauen Sinn machen. Der Titel "Wörterbuch" passt denn auch zur Form des Romans: Erpenbeck spielt mit den Wörtern und lässt ihre Hauptfigur Gedanken zu den Wortbedeutungen machen: "Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht die einzigen Wörter, die heil waren, als ich sie lernte." (S. 9) Auch dieser Satz wirkt banal, beim zweiten Lesen wird aber die Tragik, die sich für die Romanfigur ereignet haben muss, offensichtlich.

So ist "Wörterbuch" keine leichte Kost, der Leser muss sich im Klaren über die Vielschichtigkeit des Romans sein und bereit sein, zwischen den Zeilen zu lesen, um die gesamte Geschichte der 17-Jährigen zu erfahren. Macht er das, erfährt er eine tiefgründige und berührende Geschichte, andernfalls bleiben für ihn grosse Fragezeichen zurück.

OLIVIA, S1 T1

Wörterbuch des Schreckens

Jenny Erpenbeck schildert in ihrem Roman "Wörterbuch" das Leben eines Mädchens, welches in einem totalitären System aufwächst. Dieses namenlose Mädchen schreibt einzelne Gedanken zu ihrem Alltag und ihren liebenden Eltern nieder, erwähnt aber auch das Verschwinden vieler Personen in der Stadt.

Von klein auf lernt das Mädchen Wörter mit Gegenständen zu verbinden. Ihre fürsorglichen Eltern kümmern sich gut um sie und sind stets um ihr Wohlergehen bemüht. Doch je älter das Mädchen wird, desto mehr erkennt sie, dass viele der Wörter "Schweigen als Bleigewicht an den Füßen" haben und sie muss die Augen immer fester verschliessen, um nichts vom Mitwirken ihres Vaters in diesem totalitären System mitzubekommen. Die Schüsse, die die Kinder auf dem Schulhof hören, werden als zerplatzende Reifen bezeichnet, Menschen, die einfach verschwinden, um mit dem Flugzeug "nach Rom" zu fliegen gehören zum Alltag. Die immer leerer werdende Stadt wird mit Statuen aus Stein und Beton, in denen die Ich-Erzählerin die Freunde ihres Vaters erkennt, gefüllt.

Doch eines Nachts muss ihr Vater in die Berge fliehen und nimmt das Mädchen mit. Sie kann die Wahrheit nun nicht mehr verdrängen, ihr wahrheitsliebender Vater erzählt ihr alles von seinen Foltermethoden, den Morden und den Leichen: "Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, auch bei uns nicht, aber es geht doch immer darum, die Wahrheit zum Vorschein zu bringen."

Schliesslich erfährt sie durch ihn auch noch, dass ihre Mutter und ihr Vater nicht ihre leiblichen Eltern sind. Ihre richtigen Eltern wurden von ihrem Vater umgebracht.

Ihre "Adoptiveltern" werden verurteilt und erhalten Haftstrafen, doch der namenlosen Erzählerin gelingt es nicht, sich von ihnen zu lösen, sie bleibt in ihrem Haus und artet auf die Rückkehr ihrer kriminellen "Eltern". Dabei verliert sie sich selbst immer stärker, was der in der dritten Person geschriebene Epilog zeigt.

Der Autorin Jenny Erpenbeck gelingt es in "Wörterbuch" die verdrängten Gedanken der Erzählerin durch die Zweideutigkeit ihrer Sprache darzustellen. "Ob es das ist, wovon sie [die Sonne] manchmal weiss wird. Oder fleckig. Vom vielen Sehen." Die Sehenden werden schmutzig und der ordnungsliebende Vater der Erzählerin will die, die zu viel gesehen haben oder wissen, auslöschen. Das Mädchen versucht die Augen vor der schmerzhaften Wahrheit zu verschliessen, doch Jenny Erpenbeck lässt das verdrängte Wissen des Mädchens immer öfter durch blitzen: "Diejenigen welche. Dann deren Freunde. Die sich erinnern. Die Angst haben. Und zum Schluss alle.", zählt das Mädchen bei einem Spiel.

Obwohl der Leser bei vielen Fragen im Unklaren gelassen wird, ergeben alle Textteile zusammen eine Biographie eines Mädchens, das eigentlich weiss, welche schrecklichen Geheimnisse sich um ihr Leben ranken. Gleichzeitig bezweifelt sie, ob sie diese wirklich kennen will: "Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen?" Mit diesem Satz beginnt der Roman, steht aber auch für die Kindheit und Jugend des namenlosen Mädchens.

PAUL, S1 T1

Schreibübung

Im Roman "Wörterbuch" von Jenny Erpenbeck erzählt ein Mädchen seine Lebensgeschichte. Es ist allerdings keine normale Biografie, denn die Geschichte enthält viele Leerstellen und Andeutungen, die der Leser selbst interpretieren muss. Welche Vor- und Nachteile sich dadurch ergeben, wir in der Folge erklärt.

Ein grosser Vorteil ist, dass der Leser sich selbst Gedanken darüber machen muss, wann und wo der Roman spielt. Dadurch werden zwangsläufig jene Textstellen, wo man etwas über diese zwei Komponenten erfahren kann, genauer gelesen. Zum aktiven Lesen tragen auch die Leerstellen in der Biografie bei. Der Leser versucht automatisch die verstrichene, nicht erzählte, Zeit nachzukonstruieren. Als letzter Vorteil lässt sich das düstere, nicht komplett erzählte, Ende hervorheben. In diesem erfährt der Leser am Ende dennoch relativ viel, das zwar ausgelassen worden, aber für die Handlung dennoch entscheidend, ist. Dieses ganze Konstrukt kann auf der anderen Seite auch als Nachteil angeschaut werden. Ein Leser, der gerne eine klar strukturierte Geschichte vom Anfang bis ans Ende liest, wird dieses Buch nie zu Ende lesen, da er zu viel nicht versteht. Er verzichtet dadurch aber dennoch auf eine spannende Geschichte über eine düstere Zeit in einem - soviel sei verraten - südamerikani-

schen Land, erzählt von einem jungen Mädchen, das ebenfalls unter der harten Zeit, in der es mehr als einmal angelogen wird, leidet.

REGULA, S1 T1

Mit einem Wörterbuch verbinden wohl die meisten unter uns einen dicken Buchband mit vielen, alphabetisch geordneten, Ausdrücken und deren Bedeutung. Haben Sie schon einmal die Wörter Vater und Mutter, Ball oder Auto nachgeschlagen? - Wohl kaum. Denn diese sind uns allen bekannt.

Nicht so jedoch der namenlosen Ich-Erzählerin aus Jenny Erpenbecks Roman "Wörterbuch". Vater und Mutter, Ball und Auto waren die einzigen Wörter die heil waren, als sie sie lernte, später jedoch aus ihr herausgerissen wurden und verkehrt wieder eingesetzt wurden. Alle anderen Worte hingen von vornherein mit der Hälfte schweigend wie Bleigewichte an ihren Füßen. Im "Wörterbuch" nimmt das Mädchen uns mit auf die lange Reise durch ihre Vergangenheit, immer auf der Suche nach der wahren Bedeutung der Worte.

Wer nun gedacht hat, dass "Wörterbuch" in einem "normalen" Fliesstext die Biographie eines x-beliebigen Mädchens erzählt liegt falsch. Über das namenlose Mädchen wissen wir kaum etwas, nicht einmal seinen Lebensort nennt es uns. Diesen können aufmerksame Leser nur errahnen. Auch die Erinnerungen des Mädchens tauchen meist bruchstückhaft auf, meist hervorgerufen durch ein Wort. Diese Erinnerungsfetzen werden in vielen einzelnen Textabschnitten wiedergegeben. Zusammengehalten werden diese durch bereits erwähnte Wörter oder Sätze, die im ganzen Roman immer wieder auftauchen und mit welchen das Mädchen immer wieder neue Gedanken-fetzen verbindet.

"Wörterbuch" ist kein Roman, den man "schnell mal lesen kann". Er benötigt ein aufmerksames Auge, welches die einzelnen Wörter erfasst und ein ... [Auslassung von Regula (S1 T1) markiert] Gehirn welches diese später wieder erkennt, um die einzelnen Textpassagen verbinden zu können. Nur ein aufmerksamer Leser kann die Aussagekraft des Romans erfassen und der Handlung der Geschichte des Mädchens folgen und diese erkennen.

Das namenlose Mädchen wächst behütet bei Vater und Mutter auf. Schon bald wird jedoch ersichtlich, dass die Familie unter einem diktatorischen Regime leben, in welchem auch der Vater seine Hände im Spiel hat. Immer wieder fallen Schüsse in den Strassen oder verschwinden Mitmenschen auf spurlose Weise oder werden Läden geschlossen. Auf alle diese Vorgänge findet das Mädchen meist gute Gründe und dadurch spricht es die tragischen Ereignisse nie direkt an. Nur zwischen den Zeilen merkt der Leser, wie das Mädchen leidet, hier jedoch umso deutlicher. Auch nach der Auflösung des diktatorischen Regimes gelingt es ihr nicht, sich von jenen Menschen zu trennen, die sie als Vater und Mutter kennen lernen durfte.

Mir hat der Roman "Wörterbuch" sehr gut gefallen, auch wenn ich mit dem mir bis dahin ungekannten Schreibstil von Jenny Erpenbeck etwas Mühe hatte. Nach und nach gewöhnte ich mich an die Sprünge zwischen Texten und es gelang mir Verbindungen zu erkennen. Besonders gefiel mir die persönlich gewählte Erzählperspektive, welche die Erlebnisse und Gedanken des Mädchens gefühlsmässig sehr gut zeigten. Da es sich in "Wörterbuch" um einen etwas komplizierteren Schreibstil handelt, empfehle ich dieses Buch jenen, die gerne (anspruchsvollere) Texte lesen und dabei ein aufmerksames Auge haben, um die Besonderheiten des Textes (wie etwa die eingeflochtenen Kinderlieder) schätzen zu können.

SARAH, S1 T1

Jenny Erpenbeck hat mit ihrem Roman "Wörterbuch" ein sehr spezielles Werk geschaffen. Es wird die Jugend eines Mädchens, aus dem Blickwinkel des Mädchens, erzählt. Das Spezielle an diesem Roman ist der Stil, wie erzählt wird. Es handelt sich nicht um eine fortlaufende Handlung, wie es sich die meisten von uns gewohnt sind. In diesem Roman gibt es einzelne Textabschnitte, welche man anfangs nicht mit einander verbinden kann. Doch gegen Ende des Romans können die Lücken gefüllt werden und immer wie mehr Verbindungen geschaffen werden. Durch die Wahl der Sichtweise dieses Mädchens, bleibt dem Leser viel unklar. Denn der Leser erfährt nur soviel, wie dieses Mädchen selber versteht. Dies kann etwas mühsam sein, weil man oft mehr Informationen möchte, als man tatsächlich erhält.

Das Zweite was sehr speziell bei diesem Roman ist, ist eben der Stil, wie die Geschichte erzählt wird. Die Rede ist hier von der sprachlichen Ebene. Nicht nur die einzelnen Textbausteine können nicht gleich miteinander verbunden werden, sondern es gibt manchmal auch eine Aneinanderreihung von Wörtern, die so nicht üblich ist. So etwa schon auf der ersten Seite des Romans: "Vater und Mutter. Ball. Auto." Das ist schon etwas verwirrend, was nun diese Aneinanderreihung zu bedeuten hat. Ein etwas anderes Muster das immer wieder vorkommt, ist das Gegenstände ganz allgemein erklärt werden und anschliessend auf die Situation des Mädchens übertragen werden. "Ein Ball ist ein Ding, das rollt, manchmal springt - Ein Vater ist ein Mann, der lange Zeit grösser ist als man selbst." Nun gibt es noch keine Verbindung zwischen dem Mann und dem Ball [unleserlicher Satz] Dinge schon klarer zu verbinden und zwar mit diesen Sätzen: "Bevor mein Vater zur Beichte geht, rasiert er sich und zieht ein frisches Hemd an. Wer mit einem Kopf Ball spielen wollte, den würde nur die Nase stören."

Was an diesem Roman sehr speziell ist, ist die Sprache sowie der Aufbau des Textes. Von dem her lohnt es sich, das Buch zu lesen. Denn der Stil ist etwas Neues, etwas, das man nicht so oft liest. Es ist sich eine interessante Erfahrung. Dadurch dass die Textabschnitte zumindest anfangs, keinen Zusammenhang ergeben, ist es sehr schwierig die ganze Geschichte zu verstehen. Der Leser muss beim Lesen viel Denken, um die Verbindungen zu schaffen und die Lücken füllen zu können. Es ist kein Buch, dass man einfach durchlesen kann und man versteht die Geschichte ohne weiter darüber nachzudenken.

Dieses Buch ist all diejenigen weiter zu empfehlen, die gerne einmal einen anderen Stil lesen möchten und von einem Buch zum Denken angeregt werden möchten.

THOMAS, S1 T1

Rezension Wörterbuch

Nein, es handelt sich beim erwähnten Buch nicht um ein, dem Duden ähnlichen, Nachschlagewerk, sondern um einen Roman der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck. Es ist bereits das dritte Werk der 1967 in Berlin geborenen Schriftstellerin. Sowohl ihr Prosadebüt "Geschichten vom alten Kind (1999)" wie auch ihr Erzählband "Tand" von 2001 waren grosse Erfolge und wurden mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet.

Im Roman "Wörterbuch", den ich durchaus als politisches Drama bezeichnen würde, schildert Jenny Erpenbeck das Leben eines kleinen Mädchen. "Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht die einzigen Wörter die heil waren, als ich sie lernte". Denn das Mädchen wächst in einem vom Krieg geprägten Land auf. Das Land, wel-

ches nie genau definiert wird, befindet sich in einer Diktatur und das Volk macht höllische Qualen durch. Viele Leute fallen dem Regime zum Opfer. So auf eine gewisse Weise auch der Vater des Mädchens. Dieser wird immer wieder zu unmenschlichen Taten gezwungen. Er foltert oder tötet Strafgefangene. Dies alles traumatisiert das kleine Mädchen sehr. Eigentlich möchte es die Taten, die Geschehnisse und die Wahrheiten gar nicht erfahren.

Dies schildert Jenny Erpenbeck in einer speziellen, ja fast merkwürdigen Schreibweise. Seitenlange Sätze werden von Sätzen, die zum Teil nur aus einem Wort, zum Beispiel Vater, bestehen. Viele Sachen werden zudem nur angedeutet oder unklar formuliert. Dies macht "Wörterbuch" zu einem Roman, welcher schwer zu verstehen ist. Aber positiv gesehen, lässt dieser Roman viel Platz für eigene Interpretationen. So kommt es mir immer wieder vor, als wolle das kleine Mädchen, oder besser gesagt Jenny Erpenbeck, der Gewalt durch Worte Herr werden. Sie nimmt den Kampf gegen Schüsse und Panzer mit Worten auf. Eine weitere formale Besonderheit sind die immer wieder eingefügten Lieder und Sprichworte. Diese verleiten dem Buch eine gute Abwechslung. Insgesamt ist das Buch sicher lesenswert und eine gute Abwechslung zum öden Krimiroman-Alltag.

URSINA, S1 T1

Rezension zu Erpenbecks "Wörterbuch"

Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" ist auf den ersten Blick nicht politisch. Überhaupt fragt man sich zuerst, welche Absicht die Autorin mit dem Buch wohl verfolgt hat. Auf den zweiten Blick jedoch merkt man, dass die wahre Botschaft dieses Werkes gekonnt zwischen den Zeilen versteckt wurde.

Jenny Erpenbeck wurde in Ostberlin geboren und gilt heute als eine der politisch aktivsten deutschen Schriftstellerinnen. Auch in "Wörterbuch" schafft sie es, durch Unausgesprochenes und bewusst Weggelassenes, einen Missstand anzuprangern.

Die Ich-Erzählerin im Buch - ein Mädchen - wächst in einer Stadt auf, von seinen Eltern umsorgt. Sie geht zur Schule, hat eine gute Freundin, Anna. Vordergründig beschreibt Erpenbeck eine Idylle, die jedoch immer wieder von Bruchlinien durchzogen wird. In welchem "Palast" arbeitet zum Beispiel der Vater der Hauptperson? was genau tut er dort, wenn er "für die Ordnung" sorgt? Wieso verschwinden plötzlich Bekannte des Mädchens? Die Ich-Erzählerin merkt, in welches politische System sie hineingeboren wurde. Sie merkt auch, dass es in ihrer Familie Geheimnisse gibt. Lügen, die in der Luft liegen und doch will sie vieles nicht wahrhaben. "Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören, aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?"

Mit Ellipsen, aneinandergereihten Worten und abgehackten Sätzen kreiert Erpenbeck geschickt die Stimmung, in der die Ich-Erzählerin aufwächst. eine Stimmung, in der brisante Themen - wenn überhaupt - nur ganz kurz gestreift und sogleich wieder von Lügen überspielt werden.

In "Wörterbuch" gibt es keine eigentliche Handlung, keine klar ersichtliche Zeitachse und die Hinweise auf das Grauen, welches sich in dem Land wohl abgespielt, sind subtil. Sie zu erkennen, kann deshalb mit der Zeit etwas mühsam werden.

Wer also gerne Handlungsbruchstücke miteinander zu einem Ganzen zusammenfügt und bereit ist, in den Gedankengängen der Erzählerin nach einer tieferen Bedeutung zu suchen, dem ist das "Wörterbuch" sehr zu empfehlen.

VERA, S1 T1

Rezension zu Erpenbecks "Wörterbuch"

Liebe Leserin, lieber Leser,

Was verstehen Sie unter einem Wörterbuch? Wahrscheinlich ein Nachschlagewerk. Die Autorin Jenny Erpenbeck versteht darunter ganz etwas anderes, wie sie uns in ihrem 2005 publizierten "Wörterbuch" zeigt.

Jenny Erpenbeck wurde 1967 in Berlin, DDR, geboren. Heute wohnt sie immer noch in Berlin und arbeitet als freie Autorin und Regisseurin.

In Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" wird die Geschichte eines Mädchens erzählt. Das Mädchen wächst in einer sehr kalten und farblosen Welt auf. Draussen sind immer wieder Geräusche zu hören, die wie Pistolenschüsse tönen. Immer mehr Leute um sie herum verschwinden und niemand sagt ihr wieso. Das schöne, weisse Haus, welches sie so bewundert und wo ihr Vater arbeitet ist in Wirklichkeit ein Staatsgefängnis. An ihre Vergangenheit, kann sie sich kaum erinnern. Doch einzelne Wörter verraten ihr immer mehr von ihrer schrecklichen Kindheit. Jenny Erpenbeck verpackt diese Geschichte sehr geschickt. Die Sprache an sich ist nicht das Problem, doch der hier verwendete Stil lässt das Thema nur schwer entschlüsseln. Oft bildet ein Nebensatz oder auch schon nur ein Wort ein eigener Satz. Da fehlt etwas die Kohärenz (S. 9, Z.10).

Dieser Roman ist ein sehr schwieriger. Wahrscheinlich der Schwierigste, den ich gelesen habe. Möchtet ihr einfach ein Buch in der Freizeit lesen, eignet sich Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" nicht. Dies ist ein Roman, der sehr viel Denkarbeit mit sich bringt. Das ist nicht ein Text, der klar und ersichtlich ist. Es steht sehr viel zwischen den Zeilen. Aus Svetlana Geiers (Russisch-Deutsch Übersetzerin) wäre dieser Text wohl ein Gewebe aus welchem man viele einzelne Fäden herausgerissen hat.

Rezensionen der ersten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2

ANNA, S1 T2

„Wörterbuch“. Ein aussergewöhnlicher Titel, den Jenny Erpenbeck 2005 für ihr Buch gewählt hat. Der Titel ist Programm. Bereits der Einstieg lässt erahnen, welche Absicht mit dem Titel verfolgt wird: „Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht die einzigen Wörter, die heil waren als ich sie kennen lernte.“ (S. 9)

Die erzählende junge Frau beschreibt, wie sie in einem totalitären System aufwächst. Erpenbeck, die in der DDR aufgewachsen ist, weiss den Alltag in der Militärjunta geschickt mit der fiktiven Biographie des Mädchens zu verknüpfen. Die namenlose Hauptperson schildert ihr Leben aus dem Blickwinkel eines Kindes. Ihre heile, geordnete Kindheit wird, sowohl für den Leser wie auch für die Hauptperson, Schritt für Schritt zerstört. Der Terror nimmt zu. Menschen verschwinden. Geschäfte werden geschlossen. Alltagsgegenstände wie das Messer

werden zu Mitteln des Terrors, als der Vater der Hauptperson seinen wahren Beruf im „Palast“ (Staatsgefängnis) erläutert – Folterer: „Aber wenn man in einem Zimmer ohne Steckdose ist... den Körper im Ganzen verdrehen, oder einzelne Glieder“ (S. 92) Für manchen jungen Leser werden die letzten zehn Seiten zu brutal geschildert. Leider ist dies harte Realität. „Bên zi bêna. (...) Bluot zi bluota (...) Lid zi geliden. (...) sose gelîmida sîn“ (S. 101 / 102). (... Bein zu Beine, Glut zu Blute, Glied zu Gliedern so seien sie fest aneinandergefügt). Dieser 2. Merseburger Zauberspruch versinnbildlicht den Versuch der Eltern, eine weitere harte Realität zu verbergen. Die Eltern des Mädchens wurden ermordet, „Vater“ und „Mutter“ stellen sich als Adoptiveltern, Mörder ihrer leiblichen Eltern heraus. Weil es unmöglich ist, die ungewollte Patchworkfamilie „aneinanderzufügen“, hilft auch ein Zauberspruch nicht weiter.

Wörter, Kinderlieder und -verse „die heil waren als ich sie kennen lernte“ (S.9) erhalten durch den veränderten Kontext eine andere Bedeutung. Wie verarbeitet das Mädchen die Geschehnisse, wie geht sie mit der Zerstörung ihres Vokabulars um? Gar nicht. Obwohl unmöglich, versucht sie die selbst erstellte, heile Welt zusammenzuhalten. In ihrer Taktik, der Verdrängung, spiegelt sich die aktuelle Thematik der Opfer- / Täterrolle in einem totalitären System wider. Erpenbeck selber nimmt zur passiven Haltung des Mädchens keine Stellung. Der Leser wird damit aufgefordert, sein eigenes Wertesystem zu hinterfragen.

Andeutungen und scheinbar zusammenhangslose Textbausteine erschweren das Lesen vorerst. Aber durchhalten lohnt sich. Denn mit nachfolgenden Abschnitten schliessen sich die Lücken, die Spannung steigt, dem Leser erscheinen die Worte zunehmend als Bilder des Terrors. Das „Wörterbuch“ ist eine geeignete Lektüre für (nicht zu junge) Leser, die eine harte Realität vertragen können.

BRUNO, S1 T2

Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" als sprachliches Meisterstück mit zum Nachdenken anregender Geschichte

Jenny Erpenbeck wurde 1967 in Berlin DDR geboren und lebt heute als freie Autorin und Regisseurin in Berlin. In ihrem im Jahr 2005 erschienenen "Wörterbuch", welches mit guten 100 Seiten Text zu den eher kurzen Romanen gehört, überträgt sie die damalige Situation der DDR auf einen totalitären Staat in Südamerika. Schnell wird klar, dass Erpenbeck den Schauplatz des Geschehens nicht willkürlich gewählt hat. Genau so wie die DDR als südamerikanischer Staat getarnt ist, so sind auch viele grausame Erinnerungen und Erlebnisse der Protagonistin, ein junges Mädchen, als simple und verharmlosende Wörter getarnt und regen den Leser zum Nachdenken an, weil diese verharmlosenden Wörter das Auseinanderhalten von Wirklichkeit und Traum erschwert. Der Leser wird dadurch regelrecht ins Buch hineingesogen und fliegt durch den Raum wie in einer Art Schwebezustand ohne sich an genaue Details zu erinnern, ist sich jedoch immer darüber bewusst was genau passiert. Dieser Effekt wird durch eine experimentierfreudige Sprache verstärkt: Es sind einzelne Sätze teilweise über eine Seite lang, während andere aus einem einzigen Wort wie "Ball", "Messer" oder "Eltern" besteht. Genau aus diesen Wörtern, welche Wirklichkeit und Traum ineinander fließen lassen. Der in Prosa verfasste Text wirkt genau durchdacht und weist eine bewusst gewählte und klare Struktur auf. Das einzige was dem Roman fehlt sind Kapitel. Der Text weist keine Kapitel auf, aber die Gründe dafür liegen auf der Hand. Ohne Kapitel wirkt die Geschichte einheitlicher und diese Vermischung von Traum und Wirklichkeit klappt ohne Kapitel viel besser, weil die Geschichte nicht wirklich in einzelne Kapitel unterteilt werden kann.

Die Geschichte handelt von einem jungen Mädchen, deren Name dem Leser vorenthalten wird. Sie lebt in einem totalitären Staat in Südamerika, welcher Parallelen mit der DDR aufweist. Im Gegensatz zu vielen ihrer Mitbürger, kann sie ein Leben im Wohlstand führen. Ihr Vater ist ein angesehener Offizier und Handlanger des Staatsapparates. Ihre Mutter sorgt sich für das Kind. Das Mädchen hat eine ihr noch verborgene Vergangenheit, bis sie von dieser eingeholt wird. Als nach und nach auffällig viele Bürger verschwinden, kann sie einiges über ihre Vergangenheit in Erfahrung bringen. Sie wurden von diesen gegenwärtigen Eltern adoptiert, nachdem ihr Adoptivvater die leiblichen Eltern bei Folterungen getötet hat. So assoziiert sie das Wort "Messer" mit den Folterungen, bei denen die Fußsohle der Gefolterten mit einem Messer abgezogen wurde. Durch solche Assoziationen erhält der Leser einen Blick in die Vergangenheit des Mädchens, welche immer als Analepsen gelesen werden. Obwohl ihr Adoptivvater ins Gefängnis kommt und die diktatorische Regierung zu stürzen droht (S. 58 Mitte - S. 95 Mitte), kann sich das Mädchen dem Einfluss ihrer Vergangenheit nicht vollständig entziehen. Sie wird sich selbst fremd und als Folge dieser Selbstentfremdung wechselt die Erzählinstanz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" vor allem für Sprachliebhaber geeignet ist. Obwohl die Sprache klar verständlich ist, so unterstützt den verwirrenden Effekt der verworrenen Handlungsstränge und kann je nach Vorliebe für klare Geschichten als negativ empfunden werden. Trotzdem sollte jedermann sich diesem grossartigen Roman annehmen, oder es zumindest versuchen.

CAROLINE, S1 T2

Rezension zu Erpenbecks „Wörterbuch“ Wenn die Form Teil des Inhalts wird

Auto, Haus. Ball. Ball.

Der Schreibstil der Jenny Erpenbeck im „Wörterbuch“ ist sehr exzentrisch, die Sätze bestehen teils aus seitenlangen Aneinanderreihungen, teils aus einzelnen Wörtern. Was als zusammenhangslos und voller Lücken erscheint, hinterlässt einen schauerlichen Effekt.

Ball. Ball.

Die Ich-Erzählerin beschreibt anhand von einzelnen Wörtern das Grauen ihrer Kindheit. Jenny Erpenbeck bringt es zustande, die Totalität, in der der Roman spielt, ohne genaue Angaben den Leser fühlen zu lassen. Aus dem Leben der Ich-Erzählerin, ein junges Mädchen, verschwinden beispielsweise immer mehr Leute auf ungeklärte Art und Weise. Wort für Wort lernt man das Leben der Hauptfigur kennen und erstarrt beinahe am Gedanken daran. Es wird nach und nach klar, dass das Mädchen nicht in seiner eigenen Familie aufwächst. Sie wurde in eine neue Familie aufgenommen, als ihre Eltern umgebracht wurden – vom Adoptivvater des Mädchens.

Die Geschichte ist in einem normalen gleichgültigen Ton geschrieben, der kaum nachzuvollziehen ist. Der zum Teil Unverständlichkeit des Textes gräbt beim Leser/der Leserin tiefe Spuren. Die Leichtigkeit, mit der terroristische Taten umschrieben werden, lässt einem zwischen Fiktion und Wirklichkeit herumirren. „Meine kleine Schwester, sagt Anna, hat die Luftpistole aus dem Fach genommen, sie sich an den Kopf gehalten und dann geschossen.“

Wissen sie jetzt, liebe Leser /liebe Leserin, ob dies einen Traum beschreibt oder können sie sich vorstellen, dies sei die Wahrheit.

Ein verwirrender Roman, in dem Wörter der Kindheit plötzlich eine angsteinflößende neue Bedeutung erhalten, ein Roman, in dem die Form Teil des Inhaltes wird, ein Roman, der einen fühlen lässt, was nicht aufzuschreiben ist. Um diese chaotische und zugleich gefühlsvolle Geschichte in vollen Zügen erkennen und geniessen zu können, müssen Sie diesen Roman unbedingt lesen.

DIMITRI, S1 T2

Ein sprachliches Abenteuer

„Jeder, der spricht, kann ein Dieb sein. [...] Und jeder, der schweigt genauso.“ (S. 58). Diese Aussage stammt von der Hauptperson aus Jenny Erpenbecks Roman „Wörterbuch“. Es handelt sich dabei keinesfalls um ein Nachschlagewerk. Der Roman beschreibt die Geschichte eines Mädchens, welches in einer Militärdiktatur bei regimetreuen Eltern wohlbehütet aufwächst. Je älter das Mädchen wird, desto mehr Dinge geschehen, vor denen sie die Augen schliesst. Als Menschen verschwinden oder als eine Frau brutal aus dem Bus gezerrt wird, schweigt die Hauptperson. Als sie erfährt, dass ihr Vater im Staatsgefängnis Menschen „für die Ordnung“ foltert, und dass ihre Eltern gar nicht ihre leiblichen Eltern sind, bricht für das Mädchen eine Welt zusammen. Mit der Welt auch die aus den Fugen geratene Sprache. So konnte aus dem gelernten Wort Palast ein Staatsgefängnis werden, aus dem Küchenmesser ein Folterinstrument und aus dem geliebten Vater ein Mörder. Diese Entwicklung des Mädchens und seine Neuordnung der Wörter wird mit einer grossen Sprachgewalt von Jenny Erpenbeck beschrieben, so dass die Wirkung auf den Leser nicht nur Faszination, sondern auch Irritation ist. Frau Erpenbeck baute ihren Text in Textbausteinen auf. Lauter längere oder kürzere Texte, die erst durch das Zusammenfügen eine Sinn ergeben. Wie in einem Puzzlespiel muss der Leser die Bausteine einander zuordnen um den Sinn zu erkennen und die Kohärenz zu verstehen. So spannend die Lektüre dadurch gemacht wird, so mühsam und verwirrend ist es, wenn veränderte Kinderlieder und Gebete in einen Text eingeflochten werden, wo dies alles der Logik willen keinen Platz hätte.

Vor allem am Anfang wird die Leserschaft in kaltes Wasser gestossen. Am liebsten würde man das Buch nach 15 Seiten weglegen. Erpenbeck schickt den Leser und die Leserin direkt in ihr sprachliches Abenteuer. Ein gewöhnungsbedürftiger Schock, wenn man in den ersten Seiten keinen Durchblick hat. Ich rate jedoch weiterzulesen, früher oder später trifft man auf Textstellen, die zusammengefügt einen Sinn ergeben und die Geschichte spannend gestalten. Gestaltung hat die Geschichte nämlich nötig. Nicht die Handlung der Personen unterhalten den Leser und die Leserin, sondern der oben beschriebene Schreibstil. Wird nur die Handlung beachtet, langweilt sich die Leserschaft bis Seite 85 (von 110 Seiten). Doch die zentrale Thematik ist nicht die Handlung selbst, sondern die Bearbeitung der Sprache durch Einfluss von Aussen (hier von einer Diktatur). Dem Mädchen wurde durch das Regime die Sprache gestohlen, dadurch dass sie schwieg, liess sie es geschehen.

In der Kritik wurde „Wörterbuch“ sehr unterschiedlich bewertet, genau so wie Erpenbecks früher erschienenen Buch „Tand“.

Ein sprachliches Abenteuer ist ein sehr passender Ausdruck für Erpenbecks „Wörterbuch“. Ich kann der Leserschaft dieses Abenteuer nur empfehlen. Schlagen Sie sich durch die Textbausteine und Sie werden verblüffendes über Terror in der Sprache herausfinden.

EMIL, S1 T2

Rezension Jenny Erpenbeck: Die wunderbare Welt der Pragmatik

Messer. Hand, Milch. Worte, die in unserem Gesellschaftssystem zur Alltagssprache gehören. Doch womit würden Sie solche harmlosen Begriffe assoziieren, wenn Sie in einem totalitären System aufgewachsen wären.

Genau dieser Gedanke bildet die Grundlage dieses Romans und stellt nicht nur ein inhaltlich wichtiges, sondern auch syntaktisch markantes Charakteristika dar. Dabei ist zu erwähnen, dass Erpenbeck einen sehr ungewohnten, eigenen aber nicht etwas unpassenden Schreibstil verwendet. „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen?“ (S. 9 Wörterbuch). Satzfragmente folgen auf seitenlange Sätze, einmal erwähnte Begriffe und Lieder sowie Zaubersprüche tauchen später wieder auf, völlig unerwartet, und dazwischen immer wieder Lücken. Kurz gesagt, ein Schreibstil, der die Welt der Ich-Erzählerin gut wiedergibt und so den Text und das Textverständnis verdeutlicht.

Auch inhaltlich gesehen hat der Roman einiges zu bieten. Ein Mädchen wächst in einem totalitären System auf, in dem der Alltag von Gewalt und Bedrohung gekennzeichnet ist. Die Erzählerin versucht für diese Ereignisse immer wieder harmlose Erklärungen zu finden, um so ihre künstlich geschaffene, heile Welt in Takt zu halten, aufgrund von Selbstschutz und Verdrängung. So sind Schüsse für sie nur geplatzte Reifen. Doch mit zunehmendem Alter beginnt diese heile Welt immer mehr zu zerfallen, ebenso wie ihre Familie. Begriffe wie Milch tauchen auf und erinnern die Erzählerin daran, wieso eine Amme das Stillen übernommen hat. Je mehr solcher Begriffe auftauchen, desto mehr Erinnerungen aus früheren Jahren kehren zurück, welche durch Verdrängungsprozesse in Vergessenheit gelangten. Durch diese Begriffe bildet sich ein „Wörterbuch“, welches nicht nur der Ich-Erzählerin hilft ihre wahre Herkunft zu bestimmen, sondern auch dem Leser zum Textverständnis verhilft.

Inhalt und Syntax unterstützen sich dabei gegenseitig auf eindruckliche Art und Weise. Obwohl der Text auf den ersten Blick unübersichtlich wirkt, wird dem Leser immer deutlicher bewusst, welche Struktur Erpenbeck verfolgt. Den Terror und die Bedrohung in die Sprache zu bringen. Kurze Fragmente auf lange Sätze bilden eine gewisse Hektik, welche in einem totalitären System allgegenwärtig ist. Doch der weitaus geschickteste Schachzug Erpenbecks ist das Spiel zwischen semantischer und pragmatischer Dimension. Ein Begriff wie Hände, der für uns eine genaue semantische Bedeutung hat, hat im pragmatischen Sinne für die Erzählerin aufgrund ihres Kontexts eine völlig andere Bedeutung.

Der Roman stellt ein geschickt aufgebautes Werk Erpenbecks dar, und ist auf jeden Fall einen Blick wert, auch wenn der Einstieg und das Einfühlen ins Buch eher schwer sind.

FRANK, S1 T2

Jenny Erpenbeck spielt in „Wörterbuch“ mit Geschichte, Stil und Semantik. Ein Werk sondergleichen.

Es war eine schwere Zeit, wenn man in der DDR lebte. Das Gefühl bei allem beobachtet und überwacht zu werden, was man tat und die Ungewissheit, wie es mit dem Staat und seinem Volk weitergehen wird, verfolgte einen auf Schritt und Tritt. In dieser Welt wuchs die deutsche Autorin Jenny Erpenbeck auf. Dass Jenny Erpenbeck Schriftstellerin wurde, erstaunt nicht. Ihr Grossvater Fritz Erpenbeck war bekannter Schriftsteller und Publizist, er war Anhänger der KPD und später der SED und schrieb für den „Roten Pfeffer“. Jenny Erpenbecks Eltern waren wissenschaftlich veranlagt. Ihre Mutter war Übersetzerin und ihr Vater Physiker und Philosoph. All diese Erfahrungen und das Wissen bringt Erpenbeck in ihrem Werk „Wörterbuch“ im übertragenen Sinn auf's Papier. Nach ihren Vorgängern „Geschichte vom alten Kind“ und „Tand“ ist „Wörterbuch“ der dritte grosse Erfolg für Erpenbeck.

Anders als der Titel vermuten lässt, geht es im Roman nicht um Übersetzung oder Rechtschreibung, sondern um das Aufwachsen eines Mädchens in einem totalitären System. Die Geschichte spielt zwar nicht in der DDR, sondern in einer südamerikanischen Militärdiktatur, doch die Parallelen sind unübersehbar. Die Hauptfigur erlebte eine unberührte Kindheit. Mit zunehmendem Alter erfährt das Mädchen immer mehr, was in seinem Umfeld überhaupt abgeht. Ihre leiblichen Eltern fielen den Machenschaften der Diktatur zum Opfer. Sie wurde adoptiert und grösstenteils von ihrer Amme aufgezogen. All die Tanten und Onkel waren in Wirklichkeit nicht mit ihr verwandt. Praktisch täglich wird sie mit der Brutalität der Militärjunta konfrontiert (S. 49. Z. 13, „Frau an Haaren aus Bus gezogen“). Das Mädchen weiss oft nicht, warum solche Dinge vor sich gehen und ob und was man dagegen tun sollte. Die Fragen, welche sie der Amme stellt, werden oft nicht richtig aber immer für das Mädchen zufriedenstellend beantwortet. Das Mädchen weiss zwar, dass ihr „Vater“ eine Waffe trägt und in einem Palast arbeitet, aber für sie ist es nicht klar, wieso und was er tut. Für die mündige Leserschaft fällt dabei jedoch schnell auf, dass Erpenbeck die simpelsten Dinge zu Werkzeugen des totalitären Systems macht. Durch kleine Andeutungen werden Küchenmesser zu Folterinstrumenten und Paläste zu Gefängnissen. Die Hauptfigur erkennt dies jedoch nicht und erfährt erst sehr spät von den Machenschaften ihres Vaters. Erpenbeck erzählt das Aufwachsen in einer Diktatur aus Kinderaugen. Dabei spielt die Semantik eine enorm wichtige Rolle. Begriffe bedeuten je nach Ansichtswise etwas viel anderes. Meistens wird aus etwas banalem etwas brutales. So ändert Erpenbeck auch Lieder, Reime und Gebete ab und schneidet sie so auseinander, damit sie später im Roman eine völlig neue Bedeutung erhalten (s. 10, Z. 1: „Guten Abend, Gute Nacht“). Jenny Erpenbeck verwendet dabei eine sehr spezielle Sprache. Längere Sätze folgen auf Ellipsen oder einfachen Satzfragmenten. Es ist deshalb sehr einfach zu verstehen, weil das Mädchen als Erzählinstanz keinen komplizierten Wortschatz benutzt. Die versteckten Hinweise auf die Semantik bei Begriffen und Liedern erfordert dennoch eine grosse Aufmerksamkeit. Man kann das „Wörterbuch“ zwar einfach so verschlingen, aber mit einem verschärften, gründlichen Blick erkennt man noch viel mehr. Allein der Buchumschlag ist schon voll Informationen und ein wichtiger Bestandteil der Lektüre. Wie der Titel erwähnt sind Wörter mit entsprechenden Abbildungen darauf zu erkennen. Auf den ersten Blick sehr banal, doch im Verlauf der Lektüre immer wie interessanter im Bezug auf die semantische Dimension.

Eine Geschichte aus Kinderaugen erzählt, mit historischem Hintergrund zur Militärjunta in Südamerika und Parallelen zur DDR. Mit „Wörterbuch“ ist Erpenbeck wahrhaftig ein Meisterwerk der besonderen Art geglückt. Der Wechsel zwischen langen Sätzen und einzelnen Wörtern machen den Roman zu einem Abenteuer. Was zu Beginn noch wenig Sinn macht, wird bis zum Ende perfekt erläutert werden. Wer mit Detektivaugen liest, kann dem Roman das letzte Detail entziehen. Wer sich für historische Romane und Semantik interessiert und sich von

einem speziellen Stil nicht beirren lässt, ist bei „Wörterbuch“ genau richtig. Erpenbeck wird somit zu einem Muss für bekennende Leseratten. Dieser bisweilen unvergleichbare Roman könnte bei einer guten Inszenierung durchaus auch als Theater aufgeführt werden. Vorerst erfreuen wir uns jedoch der Wörter und Sätze von Jenny Erpenbeck im Roman.

GABRIEL, S1 T2

Jenny Erpenbecks Wörterbuch handelt vom Aufwachsen eines Mädchens in einer Welt, die ihr immer wie unangenehm wird. Sie scheint die grausamen Vorgänge, die sich in der, höchstwahrscheinlich südamerikanischen, Militärdiktatur abspielen zu ahnen. Je älter sie wird, desto schwerer fällt es ihr, die Geschehnisse und die Tätigkeit ihres Vaters als Folterer zu verdrängen.

Jenny Erpenbeck verwendet sprachlich sehr interessante Mittel, um aufzuzeigen, wie das junge Mädchen sich die Illusion einer heilen Welt und eines intakten Elternhauses aufrechterhält. Fallende Schüsse werden für sie zu zerplatzenden Reifen, von Flugzeugen abgeworfene Menschen zu Engeln, die ins mehr [sic!] fallen. Die Menschen, die weggeschafft und ermordet werden, fliegen nach ihrer Wahrnehmung in den Urlaub. Interessant ist ausserdem, wie ein eigentlich harmloses Wort wie Messer, von dem Mädchen mit der Tätigkeit ihres Vaters als Folterer in Verbindung gebracht wird. Einige Wörter haben für sie eine andere Bedeutung.

Der Roman ist ausserdem stilistisch gesehen sehr sonderbar geschrieben, es wird viel mit Wiederholungen gearbeitet, ausserdem stehen einige Wörter einzeln. Es wird versucht einen kindischen Ton zu treffen. Diese Art zu schreiben und die verwendeten sprachlichen Mittel wirken sehr durchdacht, teilweise sehr konstruiert. Ausserdem wird durch die assoziative Form des Schreibens, die eher kalt ist und nicht zu berühren weiss, da kaum Gefühle und Empfindungen vermittelt werden, eine gewisse Distanz geschaffen. Der Roman ist wertungsfrei und neutral geschrieben, obwohl man doch meinen könnte, dass bei so einem heiklen Thema eine Wertung unerlässlich wäre. Man erfährt im Roman kaum etwas über äussere Umstände des Landes, der Fokus wird sehr stark auf die Gedankenvorgänge des Mädchens gelegt. Das verstärkt einerseits das eher assoziative, manchmal träumerische Wirken des Textes, andererseits wird dadurch die Stärke des Romans, die Psyche der Hauptfigur, hervorgehoben. Im Mädchen finden psychologisch höchst interessante Vorgänge statt, die Verdrängung des Erlebten, aber viel interessanter ist es zu sehen, wie das Mädchen durch ihre Idealisierung ihres Vaters beeinflusst wird. Selbst als sie erfährt, dass er nicht ihr richtiger Vater ist und ihre leiblichen Eltern umgebracht hat, hält sie sozusagen noch zu ihm, sie lässt ihn auch wieder bei sich wohnen. Die Autorin zeichnet das Bild einer Person, die in ihrer Psyche schwer geschädigt ist, nicht in der Lage, ihren Vater für das, was er getan hat, zu verurteilen. Sie ist nicht in der Lage, mit dem Erlebten abzuschliessen, besucht ihren Vater sehr oft im Gefängnis. Sie scheint Halt zu brauchen.

Jenny Erpenbeck ist ein sehr ungewöhnlicher, interessanter Roman gelungen, der jedoch aufgrund des Fehlens von Emotionen und Identifikationsmöglichkeiten nicht jedem Geschmack entsprechen wird.

HANNES, S1 T2

"Heile, heile Segen"

Puppe, Ball, Auto, Essen, Mama und Papa. Das sind alles Wörter, die schon in der Kindheit erlernt werden. Was ist, wenn sich später herausstellt, dass der gesamte Grundwortschatz falsch ist und sich dahinter ein Verbrechen versteckt? Der Erwachsene wird gezwungen alle Lügen mühsam aufzudecken. Wort für Wort, Buchstabe für Buchstabe. Im Roman "Wörterbuch" wird genau diese Problematik von Jenny Erpenbeck dargestellt.

Die Hauptfigur erlebt eine angstbesetzte Kindheit in einem totalitären Land. Dass ihr Vater als Militäroffizier und als Handlanger des Diktators arbeitet, weiss sie nicht. Sie beginnt aber nach der Wahrheit zu forschen und findet viele Lügen hinter Wörtern versteckt. So hat das Wort Messer nicht die Bedeutung eines Essbestecks, sondern die Bedeutung eines Folterinstruments. Dass der Vater zum Schluss in den Palast geht, was soviel bedeutet wie in den Knast wandern, bringt der Hauptfigur die Freiheit nicht zurück.

Schon Ferdinand de Saussure erkannte, dass jedes Zeichen ein Lautbild und eine Vorstellung mit sich bringt. Das Lautbild ist fest und unveränderbar. Die Vorstellung ist subjektiv und jeder Mensch hat verschiedene Vorstellungen von einem Zeichen. Mit dieser semantischen Dimension spielte Jenny Erpenbeck. Vieles steht zwischen den Zeilen und wird erst beim zweiten Mal durchlesen erkannt.

Im Text sind Zaubersprüche, Gebete, Sprichwörter und Lieder versteckt: "Heile, heile Segen, höre ich singen" (S. 55). Die Hauptfigur ist krank und ihre Mutter versucht sie aufzumuntern. An ihrem Körper soll sie Heilung erfahren. Schaut der Leser genau hin, kann er erkennen, dass es nicht um äusserliche Heilung, sondern um innere Heilung geht. Die Eltern wollen ihr mit Hilfe von Medikamenten dienen, dabei bräuchte sie innere Heilung.

"Wörterbuch" ist ein aussergewöhnlicher Roman und Jenny Erpenbeck gelang es, etwas Neues zu schaffen. Dazu eine Leseprobe: "Ein Ball ist ein Ding, das rollt, manchmal springt. Ein Vater ist ein Mann, der lange Zeit grösser ist als man selbst. Bevor mein Vater zur Beichte geht, rasiert er sich und zieht ein frisches Hemd an." (S. 10).

Ich gebe eine Leseempfehlung weiter an alle, die etwas aussergewöhnliches lesen möchten und emotional gefestigt sind.

INES, S1 T2

Die Schülerin war beim zweiten Erhebungszeitpunkt nicht anwesend, weshalb sie in den quantitativen Auszählen auch beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht berücksichtigt wird. Ausschnitte aus Ihrer Rezension sind hingegen in der Arbeit verwendet worden.

JAN, S1 T2

Zaubersprüche und Lieder

Das „Wörterbuch“ von Jenny Erpenbeck ist keinesfalls ein Wörterbuch im herkömmlichen Sinne. Es ist kein Nachschlagewerk wie Duden oder Pons. Das „Wörterbuch“ ist ein Roman.

Jenny Erpenbeck wurde 1967 in Berlin, damals in der DDR, geboren und lebt heute als freie Autorin und Regisseurin.

Im Roman wird eine autobiographische Geschichte eines Mädchens erzählt. Es lebt in einer Welt, in der eine Diktatur vorherrschend ist. Ihr Vater arbeitet im Staatsgefängnis. Das Mädchen hat eine Freundin, mit der sie immer wieder Geräusche hört, die Schüssen ähneln. Immer mehr Leute verschwinden. Meistens wird eine Ausrede gebraucht, dass die Leute auf einer Kreuzfahrt sind oder nach Rom fliegen. Das Mädchen lebt aber in seiner eigenen Welt und versucht die Augen zu verschliessen vor dem Grauen, das ausserhalb ihres Zimmers herrscht. Sie begreift mit der Zeit immer mehr, was genau geschieht, sie will es bloss nicht wahrhaben. Am Ende erfährt sie, dass ihr Vater den Beruf eines Folterers ausführt.

Jenny Erpenbecks Stil in diesem Roman ist völlig anders, als man es vielleicht erwartet. Ihr gesamter Roman ist mit vielen kleinen Texten zu einem Ganzen zusammengesetzt. Sie verwendet häufig nur einzelne Wörter, die aneinandergereiht sind oder unvollendete Sätze. Es gibt immer wieder Bruchlinien im Roman. Sie schreibt den Anfang eines Zauberspruchs und bringt sein Ende oft erst später. So erwähnt sie mehrere Zaubersprüche, Lieder oder Gebete, die erst unvollständig und in einem späteren Zeitpunkt dann vollständig ausgeführt werden. Ein Zauberspruch oder ein Lied wird manchmal zu einem späteren Zeitpunkt ein wenig verändert wiederholt. Wobei die veränderten Wörter zu einem völlig anderen Sinn führen. Der Zauberspruch an sich ist harmlos, aber durch die neuen Wörter wird er verbrutalisiert. Man sieht darin, dass die Welt des Mädchens vorgibt, gut zu sein, in Wahrheit aber ziemlich brutal ist. Dies erkennt man zum Teil auch an einzelnen Wörtern. Beim einen Mal erscheinen sie harmlos und beim nächsten Mal ist ihre Bedeutung brutal. Wie zum Beispiel taucht das Messer einmal als Küchenmesser auf und das andere Mal als Folterinstrument. Daher sieht man, dass einzelne Wörter im Zusammenhang mit dem Kontext einen völlig anderen Sinn ergeben können.

Dadurch dass Jenny Erpenbeck in vielen Ellipsen schrieb, wurde das Lesen des Romans erschwert. Es stecken viele Informationen zwischen den Zeilen. Am besten liest man es in kleineren Häppchen. Um die gesamte Bedeutung ihres relativ kurzen Romans vollständig verstehen zu können, braucht es eine detaillierte Analyse und man sollte das Buch nicht nur einmal lesen. Man muss relativ viel Zeit in dieses Buch stecken, um den vollständigen Inhalt zu begreifen, vielleicht ein wenig zu viel Zeit.

Das „Wörterbuch“ ist vor allem an Literaturliebhaber zu empfehlen, die es lieben, Texte zu lesen, die einen gut versteckten Inhalt besitzen.

KATHRIN, S1 T2

Hier ist eine Generation verschwunden

„Wörterbuch“ von Jenny Erpenbeck ist keineswegs ein Buch wie man sich das beim Lesen des Titels vorstellt. Es ist also kein Nachschlagebuch für Wörter sondern vielmehr ein politischer Roman, welcher eine Parallele zur DDR schafft. Wie der Titel schon erahnen lässt, hat der Roman einen grausamen Hintergrund, welcher im Buch jedoch erst am Schluss klar ersichtlich wird.

Am Anfang des Romans scheint das junge Mädchen in einer „heilen Welt“ zu leben. Diesen Eindruck übermittelt Erpenbeck mit dem bewussten Einbau von Zaubersprüchen, Kinderliedern und Reimen. Im Text stehen sie

jedoch ziemlich zusammenhangslos und nur in Fetzen: „Mit Rosen bedacht. Wasserfarbene Augen, deren Blick sich auf mich richtet, während mir die Augen schon zufallen. Mit Näglein besteckt.“ Eigentlich sollten es Nelken sein und nicht Näglein. Diese Brutalisierung von Wörtern ist nicht die einzige Verwirrung, die man beim Lesen hat. Auch ihre semantische Schreibweise, bei welcher sie ein Staatsgefängnis als Palast darstellt, was jetzt nur eines von vielen Beispielen ist. Eben gerade mit diesen sprachlichen Stilmitteln schafft sie es, die „heile Welt“ aufrecht zu erhalten. Mit diesen Stilmitteln aber schafft sie es am Anfang, die Leser zu vergraulen. Dieser Anfang, welcher oft zusammenhangslos ist und auch im Inhalt völlig uninteressant zu sein scheint, geht über zu einer totalen Überraschung. So erfährt die Leserschaft, dass der „Vater“ des Mädchens, welcher eben nicht ihr leiblicher Vater ist, ein Folterer ist und so zerbricht diese „heile Welt“. Das Mädchen scheint dieses schwere Schicksal jedoch zu verdrängen, indem sie nie eine Frage stellt und den Vater nicht loslassen kann. Dadurch wird sie eigentlich zum Mittäter. Mit dem Zusammenbruch dieser „heilen Welt“ geht dem Leser ein Licht auf und er versteht all die verschlüsselten Informationen, zum Beispiel: „Da sind meine Eltern drin, die fliegen jetzt nach Alaska, [...], wohin denn, ganz weit.“ Es wird einem bewusst, dass die Eltern wohl ermordet wurden.

Bevor ich meine Schlusswertung vornehme, gebe ich eine kleine Leseprobe: S. 101 unten – S. 102 oben.

Diesen Roman empfehle ich nicht an Leute weiter, welche sich nicht gedulden können. Dieser inkohärente, uninteressante und manchmal total absurde Beginn des Romans lässt viele [Leser die] Bücher in die Ecke des Zimmers schmeissen. Wer sich jedoch durch Geduld übt, wird mit einer Überraschung belohnt. Der Schluss ist nicht nur inhaltlich sehr spannend, sondern man versteht auch alle Schlüsselinformationen und Erpenbecks angewendete Schreibweise. So verzeiht man ihr die anfänglichen Verwirrungen und schaut den Roman als interessantes Buch an, welcher sprachlich gesehen viel Stoff für den Schulunterricht hergibt.

LARS, S1 T2

Rezension zu Jenny Erpenbecks „Wörterbuch“

Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören, aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?, so beginnt Jenny Erpenbecks neuester Roman mit dem gewöhnungsbedürftigen Titel „Das Wörterbuch“. Das Werk, der in der DDR geborenen Autorin, befasst sich mit den dunklen Kapiteln der lateinamerikanischen Geschichte. Jenny Erpenbeck behandelt dieses Thema in Form einer fiktiven Autobiographie eines nicht benannten Mädchens, welches in einem auch nicht benannten totalitären Staat aufwächst. Das Mädchen wächst mit ihrer Mutter und ihrem Vater in ruhigen Verhältnissen auf, während auf den Strassen kriegsähnliche Zustände herrschen. Mit der Zeit verschwinden oder sterben immer mehr Freunde und Bekannte. Je mehr das Mädchen von der Wahrheit erfährt, desto mehr will sie ihre Augen verschliessen. Ihr wahrheitsliebender Vater arbeitet in einem Palast, Staatsgefängnis, als Folterknecht. In diesem Palast folterte er auch die leiblichen Eltern seiner Tochter zu Tode. Um sich von diesen schlimmen Tatsachen zu schützen, verschliesst das Mädchen ihre Augen vor der Wahrheit und versucht auf kindliche Art und Weise eine Erklärung für die Ereignisse zu finden. Schüsse auf der Strasse erklärt sie sich mit platzenden Reifen. Andere Ereignisse hinterfragt sie gar nicht erst, was für ein [Mädchen] welches immer alles wissen [möchte], merkwürdig erscheint.

Wörter und Fragmente aus Kinderliedern sind in den Roman eingeflochten. Auf den ersten Blick erscheinen diese Wörter wie aus dem Kontext gerissen. Wenn wir das Wort „Messer“ hören, denken wir ans Essen, das Mädchen denkt jedoch an das Messer als Folterinstrument. Während des Lesens bildet sich beim Leser ein Wörterbuch, mit dem er den Text entschlüsseln kann. Es wird einem klar, dass Wörter für das Mädchen nicht bloss Wörter sind, denn an ihnen hängt immer eine Erinnerung, die in ihrem Gedächtnis damit assoziiert wird. Durch den Roman wird klar, wieso die seelischen Wunden nicht oder nur sehr langsam heilen, denn sie werden ständig durch alltägliche Wörter aufgerissen. Mich persönlich schockierte die Gefühlslosigkeit der Protagonistin in Sätzen wie „Wenn man mit einem Kopf Ball spielen wollte, würde nur eines stören: die Nase.“

MICHAEL, S1 T2

"Wie ein Kind denkt, ist einzig und allein eine Frage der Erziehung" (S. 101). Ebenso lernt das Kind durch das Imitieren der Sprache der Eltern und Zuhören die Bedeutung der Wörter. Die semantische Dimension also die Übereinstimmung von Lautbild und Vorstellung ist jedoch in Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" ähnlich durcheinander gebracht wie in René Margrittes Stilleben "Der Schlüssel der Träume". An Hand einer fiktiven Biographie eines Mädchens, das in einem totalitären Staat aufwächst, wird das Thema der Ordnungssysteme, wie es die Erziehung und eine Diktatur auch ist, behandelt.

Jenny Erpenbeck, 1967 in Ostberlin geboren, erlebte ein totalitäres Regime in der DDR am eigenen Leibe. Die mehrfach mit Literaturpreisen und Stipendien ausgezeichnete Autorin wird ihrer Abstammung aus einer Schriftstellerdynastie gerecht. Ihr unkonventioneller Stil geprägt durch Ellipsen, uralten Zaubersprüche, Verse und Kinderlieder, die auseinander gerissen sind erzeugen eine unheimliche Atmosphäre. Abzählreime bekommen für die Ich-Erzählerin im Verlaufe des Romans eine ganz andere Bedeutung: "Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht die einzigen Wörter, die heil waren, als ich sie lernte. Und auch die dann verkehrt aus mir gerissen und anders herum wieder eingesetzt, das Gegenteil von Ball wieder Ball, von Vater und Mutter Vater und Mutter. Was ist ein Auto? Alle anderen Worte von vornherein mit der Hälfte schweigen als Bleigewichte an den Füßen, so wie der Mond seine dunkle Seite mit sich herumschleppt, sogar wenn er voll ist. Aber der kreist immerhin. Für mich standen die Worte fest, aber jetzt lass ich sie los (...)." Um dieses "Loslassen", aber auch wieder zusammenleimen dreht sich die in Prosa geschriebene, aber keiner Gattung zuordnende Geschichte eines Mädchens aus einem totalitären Sonnenstaat, wo die heilige Diffunta Cerea verehrt wird. Ihre leiblichen Eltern verlor sie schon im frühen Kindesalter, fortan wächst sie in einer regimetreuen Familie auf. Die Geschichte setzt mit dem Sturz der Diktatur, der das südliche Land in Chaos wirft und neue Wahrheiten und die Vergangenheit des Mädchens ans Licht bringt: "Bên zi bêna, Blut zi Bluoda, Lid zi Geliden, sôse gelûnich in!" Wie dieser 2. Merseburger Zauberspruch steht und übersetzt so viel bedeutet wie: "Bein zu Beine, Blut zu Blute, Glied zu Gliedern, so seien sie fest aneinandergefügt" und erstmals in der Einleitung steht, muss auch das Mädchen ihre beiden Adoptiveltern gelernten Wörter sortieren und ihr persönliches Wörterbuch erarbeiten. Die angesprochene semantische Dimension von einfachen, alltäglichen Wörtern werden durch den völlig unterschiedlichen Kontext im Verlaufe des Romans komplett verändert. Dies weist darauf hin wie schwierig es ist, eine solche Kindheit zu verarbeiten. Die Antwort gibt das Mädchen in völliger Selbstentfremdung und in der 3. Person geschriebenen Abspann auch gerade selber. Der Autorin gelingt eine Gratwanderung zwischen einerseits die dunklen Seiten eines totalitären Staates, andererseits aber auch die schönen Momente und die Abgründe des darin lebenden Kindes zu beleuchten. Viel steht nicht schwarz auf weiss, dafür umso mehr zwischen den Zeilen im sehr dichten und

stringenten Roman. Insgesamt ist es ein gelungener, zeitgenössischer, zugleich aber auch politisch und wundervoll.

NADJA, S1 T2

Rezension zu „Wörterbuch“: Wenn Wörter eine Welt zerstören

Wie würde ein Tagebuch von Ihnen aus Ihrer Kinder- und Jugendzeit aussehen? Würden Sie über Ihren ersten Schultag, die erste Prüfung und über erste Begegnungen mit Gleichaltrigen schreiben? Würden Sie von Ihren Gefühlen während der ersten „grossen“ Liebe und dem darauffolgenden Liebeskummer sprechen?

Die deutsche Autorin Jenny Erpenbeck lässt in ihrem 2007 erschienenen Roman „Wörterbuch“ eine 17-jährige, junge Frau deren Kindheit und Jugend erzählen. Doch dies weitaus weniger banal als in einem simplen Tagebuch.

Der Erzählerin stellen sich viele Fragen, auf die sie lange keine Antwort findet. So lautet der erste Satz des Romans: „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen?“ Das erinnert stark an den Roman „Der kleine Prinz“, in dem sich ebendieser Prinz sagt, dass man nicht mit den Augen, sondern mit dem Herzen sehen muss. Doch das ist auch schon die einzige Gemeinsamkeit der zwei Romane. Jenny Erpenbeck schreibt nicht über einen Prinzen, der von Planet zu Planet reist, und dabei die schlechten Eigenschaften von den Menschen an Herrschern über Planeten darstellt, sondern von einer jungen Frau, die nach und nach erfahren muss, dass ihre heile Welt rissig wird. Sie merkt, wie sich ihre Umwelt verändert. In der Stadt, in der sie aufwächst, verschwinden immer mehr Freunde und Bekannte, die Stadt wird verlassen. Die Erzählerin möchte eigentlich gar nicht erfahren, welcher harten Arbeit ihr Vater hinter den hohen Mauern des Staatsgefängnisses nachgeht, doch sie muss sich dem Geheimnis stellen.

Jenny Erpenbeck ist es gelungen, mit dem Stil ihrer Sprache die Brutalität der Geschehnisse vergessen zu machen. Beim ersten Lesen sind viele Stellen unklar, die erst am Schluss rückblickend Sinn ergeben. Die Autorin hat Kinderlieder und Zaubersprüche auseinander geschnitten und in ihren Roman einfließen lassen. Diese verdeutlichen die kindliche, wohlbehütete Sicht der Erzählerin, doch oft sind die Kinderlieder leicht abgeändert, brutalisiert, aus etwas harmlosen wird etwas brutales gemacht. Dadurch wird erst die Tragik der Geschichte offensichtlich. Erpenbeck schafft es, den banalsten Wörtern wie Mutter, Vater oder Messer im Kontext eine andere semantische Bedeutung zu geben. Sie zeigt damit, das grosse Potenzial der Sprache auf und die Gefahr, der Sprache als Unwissender zu erliegen: Denn versteht man die Veränderung der semantischen Bedeutung der Wörter nicht, liest sich „Wörterbuch“ gänzlich harmlos. Die folgende Leseprobe sollte das verdeutlichen:

„Und dann kommt der Abend, an dem ich allein gelassen werde, ...[...] Vater und Mutter.“ S. 46)

Normalerweise würde man sich hier ein junges Mädchen vorstellen, dass sich Gedanken zu einem Traum macht – harmlos. Im Kontext des Romanes wird aber die grosse Angst und Unsicherheit der Erzählerin deutlich. Mit welcher Absicht die in der DDR geborene Autorin einen Roman über ein Land in der Diktatur – es kann vermutet werden, dass es sich um eine südamerikanische Militärdiktatur handelt – schreibt, wird nicht ganz klar.

Sicher ist aber, dass ihr in grossartiger Art und Weise der sprachliche Balanceakt zwischen Harmlosem und Brutalem gelungen ist. Es ist deshalb zu vermuten, dass Erpenbeck unter anderem die Komplexität der Sprache aufzeigen wollte. Das ist ihr definitiv gelungen. So ist „Wörterbuch“ keine leichte Kost, der Leser muss sich im Klaren über die Vielschichtigkeit des Romans sein und bereit dazu, zwischen den Zeilen zu lesen, um die gesamte Geschichte der jungen Frau zu erfahren. Macht er das, erfährt er eine tiefgründige und berührende Geschichte, in der Wörter eine heile Welt zerstören.

OLIVIA, S1 T2

In einem totalitären System aufzuwachsen und zu leben hinterlässt Spuren auf der Seele eines Menschen. Diese schildert Jenny Erpenbeck anhand des namenlosen Mädchens in ihrem Roman „Wörterbuch“. Einzelne Gedanken und Geschichten aus ihrem Alltag schreibt dieses Mädchen nieder. Dabei erzählt es sowohl von seinen liebenden Eltern, als auch vom Verschwinden vieler Menschen in der Stadt. Von klein auf lernt das Mädchen Wörter mit Gegenständen zu verbinden. Doch je älter sie wird, desto deutlicher erkennt sie, dass viele der Wörter „Schweigen als Bleigewicht an den Füßen“ tragen und sie muss die Augen immer fester verschliessen, um nichts vom Mitwirken ihres wahrheitsliebenden Vaters in diesem totalitären System mitzubekommen.

Jenny Erpenbeck versteht es, die semantische Dimension der Sprache auszunutzen: Aus einem harmlosen Küchenmesser wird im Kontext des herrschenden Systems ein Folterinstrument, womit der Vater des Mädchens im „weissen Palast“ Menschen zu Tode quält. Dieser Palast ist in Wirklichkeit das Staatsgefängnis, was man jedoch erst bemerkt, wenn man das „Wörterbuch“ beinahe zu Ende gelesen hat. Der Leser wird bei vielen Fragen im Unklaren gelassen, muss viele Lücken selbst schliessen, indem er weiterliest. Immer wieder ergeben sich durch Kinderlieder, Zaubersprüche oder Abzählverse, welche auseinandergeschnitten und teilweise verändert wieder zusammengefügt werden, Bruchlinien, die den Inhalt des Romans zwar unverständlicher, die psychische Lage des Mädchens aber deutlicher aufzeigen.

Ihre Eltern kümmern sich äusserst liebevoll um ihr Wohl, trotzdem bemerkt sie, dass etwas nicht stimmt. Dies zeigt sich durch spontanen Hass gegen die Mutter, das Mädchen wünscht sich beispielsweise plötzlich, dass diese die Treppe hinunterfällt. Als ihr Vater schliesslich in die Berge flüchten muss und sie mitnimmt, erfährt sie schliesslich die ganze Wahrheit. Die Familie, welche auf Lügen und Morden aufgebaut wurde, bricht auseinander und wird nie wieder zusammengefügt werden können. Auch für die mittlerweile junge Frau ist dies offensichtlich, und doch gelingt es ihr nicht, sich von ihren kriminellen Eltern zu lösen. Sie wohnt weiterhin im Elternhaus und wartet auf ihre Rückkehr aus dem Gefängnis. Dabei verliert sie sich selbst immer mehr, was der in der dritten Person geschriebene Epilog zeigt.

Der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck gelingt es, in Wörterbuch die verdrängten Gedanken der Erzählerin nur durch Andeutungen, veränderte Kinderlieder und Veränderung der Wortbedeutungen klar werden zu lassen. Die junge Frau versucht ihre Augen vor der schmerzhaften Wahrheit zu verschliessen, doch Jenny Erpenbeck lässt das verdrängte Wissen der Frau immer öfter durchblitzen: „Diejenigen welche. Dann deren Freunde. Die sich erinnern. Die Angst haben. Und zum Schluss alle.“, zählt das Mädchen bei einem Spiel. Ihr Alltag ist geprägt von Menschen, die einfach verschwinden, um mit dem Flugzeug „nach Rom“ zu fliegen und von Schüssen, die die Kinder auf dem Schulhof hören und als zerplatzende Reifen interpretieren.

Fügt man alle Textteile des „Wörterbuchs“ zusammen, erhält man die Biographie einer heranwachsenden Frau, die eigentlich weiss, welche Geheimnisse sich um ihr Leben ranken. Gleichzeitig bezweifelt sie, ob sie diese kennen will: „Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen?“ Jenny Erpenbeck lässt den Leser selbst entscheiden, ob die Erzählerin das „Richtige“ tut oder nicht. Ohne zu werten legt sie die Brutalität, mit welcher der Vater gegen Widerstand vorgeht offen. Dadurch werden diese Grausamkeiten noch viel erschreckender.

PAUL, S1 T2

Diktatur in Kinderaugen

Ein südamerikanisches Land leidet unter einer Diktatur. Folter, Strassenkämpfe und Lügen stehen an der Tagesordnung. Wer sich der Regierung nicht beugt, fällt ihr zum Opfer und wird das Ende der Diktatur nicht erleben.

Vor diesem Hintergrund spielt Jenny Erpenbecks neuer Roman „Wörterbuch“. Die ursprünglich aus der DDR stammende Autorin lässt ein junges Mädchen seine Erfahrungen und Erlebnisse während der oben beschriebenen Zeit berichten. Erpenbeck beschäftigt sich mit ihrem Erk unter anderem mit Fragen der Erziehung, der Wahrnehmung und der Semantik, das heisst der Wahrnehmung und Bedeutung der Wörter. Mit ebendieser Frage der Semantik steigt die Autorin in ihr Werk ein. Die Hauptfigur, ein Mädchen von etwa zehn Jahren, erklärt zuallererst die Wörter Ball, Auto, Vater und Mutter, dann das seien „die einzigen Wörter, die heil waren“ als sie diese erlernte. Dann erzählt das Mädchen ähnliche einer Biografie oder eines Taschenbuches [hier war wohl Tagebuch gemeint, Anm. V.P.] sein Leben. Zuhause bei den Eltern aufgewachsen, geht es in eine Militärschule, so Disziplin und Ordnung herrscht. In der Freizeit spielt es Klavier oder trifft sich mit seiner besten Freundin Anne. Ihr Vater arbeitet im „Palast“, der sich später als Staatsgefängnis entpuppt und foltert Gefangene. Seine Mutter ist häufig zu Hause, dennoch hat sie eine Amme angestellt, die für die Hauptfigur sorgt. All das tönt nach einer relativ normalen Kindheit. Doch gegen Ende der Geschichte, als die Erzählerin ungefähr 17 Jahre alt wird, erfährt es die ganze Wahrheit. Zuerst über seinen Vater, der wie bereits erwähnt Leute foltert, was das Mädchen nicht wusste. Und dann die ganze Wahrheit über die eigenen Familie: „Um die Frau, die dich geboren hat, musst du dir keine Sorgen ... Der Schlaf macht schwer. Tatsächlich sagt er. Komisch, oder.“ (S. 100) Das Mädchen erfährt in dieser Szene, kurz bevor sein Vater nach dem Fall der Diktatur verhaftet wird, dass es nicht von den leiblichen Eltern erzogen worden ist, sondern dass es sich um Adoptiveltern handelt.

Genau aus diesem Grund spielt auch die Erziehung eine wichtige Rolle. Die Adoptiveltern sind für das Mädchen nämlich nicht die wichtigsten Bezugspersonen. Es fühlt sich bei seiner Amme, die sich fast den ganzen Tag um das Mädchen kümmert, viel wohler. Dennoch lieben die Adoptiveltern ihr Kind über alles und bezeichnen es als ihr einziger Schatz. Eine noch viel zentralere Rolle spielt in Erpenbecks Roman das Thema Semantik. Das Mädchen im Buch hat nämlich zu vielen an sich harmlosen Begriffen eine falsche Vorstellung des Lautbildes, das im Kopf vorgestellte zu einem Begriff stimmt also nicht zum tatsächlichen. „Aussehen“ überein. Die Hauptfigur weiss beispielsweise nicht, dass die Reifen, die in den Strassen platzen, in Wirklichkeit Schüsse sind. Oder dass die Eltern der Schulkinder, die „in die Ferien fliegen“ in Tat und Wahrheit über dem offenen Meer ins Wasser geworfen werden. Erpenbeck versteht es, mit harmlosen Aussagen dennoch klarzumachen, um welche Brutalität es in Wirklichkeit geht.

Mit genau diesen Leerstellen schafft es Erpenbeck, den Leser zu faszinieren und ihn zum Nachdenken anzuregen. Denn wenn aus einem harmlosen Kinderlied durch Austauschen eines einzigen Wortes eine relativ brutale Aussage entsteht, dürfte jeder Leser den Hintergrund der Geschichte verstehen. Erpenbecks „Wörterbuch“ ist also durchaus lesenswert und wirft einmal einen anderen Blick auf das Leben in einer Diktatur.

REGULA, S1 T2

"Wörterbuch" - Auf der Suche nach der Bedeutung der Wörter

Wörterbücher sind normalerweise dicke Buchbänder, die uns helfen die Bedeutung von Wörtern, geordnet nach dem Alphabet zu verstehen. Ein ganz spezielles und etwas anders Wörterbuch ist Jenny Erpenbecks neuestes Taschenbuch "Wörterbuch".

Vater und Mutter, Ball, Auto. Diese vier Wörter müssen wir nicht erst in einem herkömmlichen Wörterbuch nachschlagen, um ihre Bedeutung zu verstehen. Die semantische Dimension die jedes Wort mit sich bringt und dass das Band welches die Bezeichnung mit dem Bezeichneten verbindet von jedem Mensch anders geknüpft wird, zeigt das im Jahr 2007 erschienene Taschenbuch "Wörterbuch" der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck. Die Komplexität der Wörter und ihrer Bedeutung zeigt bereits der ausgeklügelte und sehenswerte Buchband. In ihrem neuesten Meisterwerk führt sie uns in die Welt der namenlosen Ich-Erzählerin ein, die uns ihre Geschichte durch die Vergangenheit erzählt, immer auf der Suche nach der wahren Bedeutung der Worte.

"Vater und Mutter. Ball. Auto. Das vielleicht (...), schneide ich den einen oder anderen Fuss lieber mit ab." (S.9)
Diese Unklarheit über die wahre Bedeutung der Worte, die wie Bleigewichte an ihren Füßen hängen und ihr daher die Schritte in eine unbekümmerte Zukunft erschweren, macht es dem namenlosen Mädchen zu Beginn seiner Erzählung schwierig ihre Geschichte in Worte zu fassen. Es ist die Geschichte eines Mädchens, welches in einem sonnigen Land - vermutlich in Argentinien - unter einer Diktaturherrschaft aufwächst. Immer öfters verschwinden Menschen aus seinem Umfeld auf mysteriöse Art und Weise, es knallen Schüsse auf der Strasse während sich das Mädchen in der Schule mit seiner Freundin unterhält und werden Läden geschlossen. Jene zwei Menschen, die das Mädchen als Vater und Mutter kennen lernte sind bemüht, das Kind in einem normalen und behüteten Umfeld aufwachsen zu lassen. Erst später wird ersichtlich, dass der vermeintliche Vater seine Hand in den Machenschaften der Regierung im Spiel hat. Dies machte es dem Mädchen umso schwieriger der Grausamkeit ins Gesicht zu blicken und sie zu benennen. Umso mehr ist es bemüht sich einleuchtende Gründe für die Veränderungen zurecht zu legen und die Tragik der Ereignisse zu verdrängen, die es bis am Schluss nicht beim Namen nennt. Dies macht es umso schwieriger die wahre Bedeutung der Bezeichnungen und Wörter zu erkennen. Die Geschichte des Mädchens tritt nach und nach in Erinnerungsfetzen ans Licht. Hervorgerufen werden diese meist durch vermeintlich bedeutungslose und harmlose Worte, dessen wahre Bedeutung erst im Kontext des Taschenbuches erkennbar wird. Zusammengehalten werden diese bruchstückhaften Erinnerungsfetzen durch die Wiederholungen von einzelnen Wörtern oder Wortgruppen, die den Leser wie ein Leitmotiv durch die Geschichte begleiten.

In eindrucksvoller Art und Weise ist es Jenny Erpenbeck gelungen bekannte Kinderlieder und Abzählverse sowie Zaubersprüche bruchstückhaft in die Textabschnitte einzuflechten. Die oft anzutreffenden Leerstellen und Bruchlinien am Anfang des Buches verdeutlichen, wie schwierig es dem namenlosen Mädchen fällt das Gesche-

hene in Worte zu fassen. Erst am Ende der Lektüre, als sich das Mädchen seinen Wortschatz erarbeiten konnte gelingt es ihm das Geschehene in Worte zu fassen und so die nötigen Informationen zu liefern, die es ermöglichen seine einzelnen Erinnerungsstränge zu einem Ganzen zu knüpfen. Ihr mangelnder Wortschatz lässt die Geschichte auf den ersten Blick gefühlskalt erscheinen. Zwischen den Zeilen erkennt man jedoch seine Gefühle und Ängste sowie sein Bemühen Normalität zu wahren und die Realität zu verdrängen.

"Wörterbuch" ist ein gelungenes Meisterwerk, welches in einem bisher unbekannten Schreibstil - welcher zu Beginn etwas gewöhnungsbedürftig ist - das Leben in einer Diktatur aus der Sicht eines Mädchens erzählt. Für all jene unter uns, die sich gerne mit Geschichten mit einer tieferen psychologischen Bedeutung und geduldig mit einem anspruchsvolleren Schreibstil auseinandersetzen, ist Jenny Erpenbecks "Wörterbuch" ein Muss.

SARAH, S1 T2

Die Wandlung der Bedeutung von harmlos wirkenden Worten

In Jenny Erpenbecks Roman „Wörterbuch“ wird die Kindheit eines Mädchens erzählt, welches in einem totalitären System aufwächst. Wie dieses Mädchen aufwächst wird nicht etwa von einer auktorialen Erzählinstanz erzählt, sondern vom Mädchen selber. Durch die gewählte Erzählweise entsteht eine gewisse Harmlosigkeit, denn dieses Mädchen versteht vieles nicht. Auf den ersten Blick wirken auch alltägliche oder schöne Begriffe, wie Messer, Vater und Palast, harmlos. Doch im Laufe des Romans bekommen diese Worte eine andere Bedeutung. Der Kontext verändert also die Bedeutung von Wörtern. Am Anfang des Romans fällt es nicht weiter auf, wenn das Mädchen erzählt, ihr Vater arbeite in einem Palast. Doch spätestens als der Vater erzählt, was für einen Beruf er ausübt, wird klar, dass das Wort Palast in diesem Kontext nicht mehr dieselbe Bedeutung hat. Denn der Vater erzählt seiner Tochter, wie er Leute foltert. Dadurch wird klar, dass dieser so genannte Palast ein Staatsgefängnis ist. Wie das Mädchen den Arbeitsort ihres Vaters beschreibt, ist auch in der folgenden Leseprobe zu erkennen: S. 146: „Mein Vater arbeitet Tag für Tag in einem Palast. [...] Sonnig und still ist es da, wo in unserer Stadt die Polizei wohnt. Die Sichtweise, aus dem Blickwinkel des Mädchens, bewirkt nicht nur eine zusätzliche Harmlosigkeit, sondern noch etwas anderes. Denn weil das Mädchen viele Dinge nicht versteht, die in seiner Umgebung vorgehen, bleiben auch beim Leser viele Fragen offen. Dadurch wird der Leser angeregt mitzudenken. Der Leser muss bei diesem Roman ausserdem mitdenken, da die Geschichte nicht chronologisch erzählt wird. Es sind vielmehr einzelne Textbausteine, die erst am Schluss richtig zusammengefügt werden können. Nicht nur die einzelnen Textbausteine können nicht gleich miteinander verbunden werden, sondern es gibt auch Aneinanderreihungen von Wörtern, die so nicht üblich sind. Ein Beispiel dazu lässt sich schon auf der ersten Seite des Romans finden: „Vater und Mutter. Ball. Auto.“

Ein weiteres Zeichen für die Auseinanderschneidung des Texts sind Zaubersprüche und Kinderlieder, die immer wieder vorkommen. Doch sie kommen nie an einem Stück vor. Dazu das Beispiel des Zauberspruchs. Der ganze Spruch lautet folgendermassen: „, bèn zi bêna, bluot zi bluoda lid zi geliden, sôbe gelîmida sîn.“ Was soviel heisst wie: Bein zu Beine, Blut zu Blute, Glied zu Gliedern, so seien sie fest aneinander gefügt. Nun teilt Erpenbeck den Spruch auf, so dass ein Teil später im Roman auftaucht als der andere. Möglicherweise ist der Sinn dieses Spruchs im Bezug auf den Roman nicht auf den ersten Blick ersichtlich. Mit Hilfe vom Interpretieren, gelangt man zum Schluss, dass es wohl bedeutet, dass das Mädchen krampfhaft versucht, ihre heile Welt zusammenzuhalten. Sie versucht [unleserlich] auszublenden, dass ihr Vater Menschen quält und foltert. In diesem

Roman können sehr viele solcher Zusammenhänge erkannt werden, was einmal mehr zeigt, dass der Leser mitdenken muss, wenn er den tieferen Sinn erkennen will. Erpenbeck regt jedoch nicht nur zum Mitdenken sondern auch dazu an, sich eine eigene Meinung zu bilden. Denn die deutsche Autorin sagt nicht, was falsch und was richtig ist. Sie sagt auch nicht, was das Mädchen hätte anders machen können, müssen oder sollen. Erpenbeck liefert ihren Lesern lediglich Tatsachen, die sie dann selber interpretieren und sich eine Meinung bilden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Roman nicht einfach zu verstehen ist und der Leser mitdenken muss, um die Zusammenhänge zu sehen und die Geschichte überhaupt zusammenfügen zu können. Auch bleiben viele Fragen offen. Doch wenn man Gefallen an den veränderten Bedeutungen von Wörtern finden kann und einmal einen etwas anderen Stil eines Romans kennen lernen möchte, ist dieser Roman sicher eine Erfahrung wert.

THOMAS, S1 T2

Wenn aus Nelken Nägel werden

Nein, beim Roman „Wörterbuch“ handelt es sich nicht um ein dem Duden ähnliches Nachschlagewerk. „Wörterbuch“ ist ein Roman der deutschen Autorin Jenny Erpenbeck. Es ist das dritte literarische Werk der 1967 in Berlin geborenen Schriftstellerin. Bereits ihr Prosadebüt „Geschichte vom alten Kind (1999)“ wie auch ihr Erzählband „Tand“ von 2001 waren äusserst erfolgreich und fanden grossen Anklang in der literarischen Welt.

„Vater und Mutter. Ball. Auto.“ Mit diesem Zitat wird dennoch schnell klar, weshalb der Roman den Titel „Wörterbuch“ trägt. Denn Jenny Erpenbeck verleiht diesen Begriffen durch ihre Schreibweise und den Handlungsverlauf eine komplett neue semantische Bedeutung. Denn die Hauptperson im Roman, ein Mädchen jungen Alters, versteht beispielsweise unter dem Begriff „Messer“ eine völlig neue Bedeutung. Für das Mädchen handelt es sich beim Messer nicht um Besteck, sondern um eine Waffe zur Verstümmelung von Menschen. Man kann den Roman deshalb als Übersetzung der Sprache des Mädchens in unsere Sprache verstehen. Diese Schilderungen verfasst Jenny Erpenbeck in einem nicht alltäglichen Schreibstil. Seitenlange Sätze tauschen sich mit Sätzen ab, die nur aus einem Wort bestehen. Auch bleibt der Sinngehalt gewisser Abschnitte lange verborgen. „Augen, Nase, Mund..., sie sind angeleuchtet und mein Vater liest vor: Stille ist Gesundheit (S. 25/26).“ Die Bedeutung solcher Textabschnitte wird dem Leser erst später bewusst. Auch der geschickte Einbau von Kinderliedern und Sprichwörtern verleiht dem Buch eine unheimliche Tiefe. So wirken die Lieder zu Beginn wie normale Kinderlieder, doch gegen Schluss werden aus den duftenden Nelken spitze Nägel.

„Vater und Mutter. Ball. Auto. Das waren vielleicht die einzigen Wörter, die heil waren, als ich sie lernte.“ Verständlich, denn das kleine Mädchen, welches die Hauptfigur des Romans ist, wächst in einem Land auf, welches von Krieg und Diktatur geprägt ist. Obschon immer die Sonne scheint, müssen die Menschen höllische Qualen durchmachen. Viele Leute fallen dem Regime zum Opfer und verschwinden unerwartet. So auch das kleine Mädchen seine. Seine leiblichen Eltern wurden tot gefoltert. Dies von ihrem jetzigen Stiefvater! Dieser wird immer wieder zu solchen, dem Holocaust vergleichbaren Taten gezwungen. Mit der Zeit muss sich das Mädchen gezwungenermassen mit den Taten auseinandersetzen. Dabei spielen die einzelnen Wörter eine zentrale Rolle, sie sind der Schlüssel von der heilen Welt in die wahre und brutale Welt. Jenny Erpenbeck gelingt es durch ihre ideal gewählte Schreibweise dem Roman bis zum Schluss Spannung zu verleihen. Durch Wortwiederholungen,

wobei die Wörter nicht immer gleich interpretiert werden müssen, und der Tatsache, dass weder Namen noch Zeitangaben gemacht werden, zwingt Jenny Erpenbeck den Leser zum Mitdenken. Denn durch gewisse Handlungen und durch gewisse Gesten lassen sich Zeitangaben interpretieren.

Jenny Erpenbecks kompakter Roman ist ein Meisterwerk. Schon nur der sonderbare Schreibstil macht den Roman lesenswert. Die Schilderungen wirken zudem fesselnd auf mich, denn ergab ein Abschnitt zu Beginn keinen Sinn, so sollte ich am liebsten sogleich hinten im Buch nachschauen wie ich diesen Teil nun verstehen muss.

„Vater und Mutter. Ball. Auto“. Auch wenn der Roman manchmal wie ein Kinderbuch wirkt, so ist der durch die schon fast beängstigende Tiefe und die brutalen Schilderungen der Folter das völlige Gegenteil. „Wörterbuch“ ist kein Kinderbuch, sondern ein Roman, der für jeden erwachsenen Leser zu empfehlen ist.

URSINA, S1 T2

Rezension zu Erpenbecks „Wörterbuch“ - ein aufwühlendes Nachschlagewerk

Das Wörterbuch - ein praktisches Nachschlagewerk, in dem jedes sprachliche Zeichen eine klare Bedeutung hat. Auf den ersten Blick hat auch Erpenbecks „Wörterbuch“ ähnliche Züge. Alltägliche, scheinbar belanglose Wörter werden da in den Text eingebaut. Vater. Haus. Messer. Erst auf den zweiten Blick merkt man, dass die wahre Bedeutung dieser Wörter eine andere ist und die wahre Botschaft des Buches absichtlich zwischen den Zeilen versteckt wurde.

Jenny Erpenbeck wurde 1967 in Ostberlin geboren und gilt heute als einer der politisch aktivsten deutschen Schriftstellerinnen. Auch in „Wörterbuch“ schafft sie es, durch Unausgesprochenes und bewusst Weggelassenes, einen Missstand anzuprangern.

Die Hauptperson und Ich-Erzählerin im Buch – eine junge Frau – wächst in einer Stadt irgendwo in Südamerika auf, umsorgt von ihren Eltern. Sie geht zur Schule, nimmt Klavierunterricht, hat eine gute Freundin, Anna. Vordergründig beschreibt Erpenbeck eine Idylle. Diese wird jedoch immer wieder von „Bruchlinien“ durchzogen. In welchem „Palast“ arbeitet zum Beispiel der Vater der Frau? Was genau tut er dort, wenn er „für die Ordnung“ sorgt und wieso kennt er sich „mit Strömungen“ aus? Die Hauptperson realisiert nach und nach, in welches politische System sie hineingeboren wurde und dass dort einige Fragen besser nicht gestellt werden. Sie merkt, dass es in ihrer Familie Geheimnisse gibt, Lügen, die in der Luft liegen und eine Atmosphäre der Unsicherheit und Angst bilden.

„Wozu sind denn meine Augen da, wenn sie sehen, aber nichts sehen? Wozu meine Ohren, wenn sie hören, aber nichts hören? Wozu all das Fremde in meinem Kopf?“ Die den Text durchziehenden harmlosen Wörter erhalten durch den Kontext der grausamen Staatsform eine neue erschreckende Bedeutung. Mit Ellipsen, abgehackten Sätzen und verschnittenen Kinderliedern und –versen kreiert Erpenbeck geschickt die Stimmung, in der die Ich-Erzählerin aufwächst. Eine Stimmung, in der brisante Themen - wenn überhaupt – nur ganz kurz gestreift und sogleich wieder von Lügen überdeckt werden.

In „Wörterbuch“ gibt es keine eigentliche Handlung, keine klar ersichtliche Zeitachse und die Hinweise auf das Grauen, welches sich in dem Land wohl abspielt, sind subtil. Sie zu erkennen kann deshalb mit der Zeit etwas

mühsam werden. Wer also gerne Handlungsbruchstücke miteinander zu einem Ganzen zusammenfügt und bereit ist, in den oftmals wirren Gedankengängen der Erzählerin nach einer tieferen Bedeutung zu suchen, dem ist „Wörterbuch“ sehr zu empfehlen.

VERA, S1 T2

Was verstehen Sie unter einem Wörterbuch? Die Meisten verstehen darunter wahrscheinlich ein Nachschlagewerk. Aber Vorsicht! Denn ein Wort will nicht immer das bedeuten, was wir meinen. Jenny Erpenbecks „Wörterbuch“, welches sie 2005 publizierte, ist ein Roman und kein Nachschlagewerk. So schnell können Wörter täuschen.

Die 1967 in Berlin (DDR) geborene Autorin gab 1999 ihr Prosadebüt mit der „Geschichte vom alten Kind“, womit sie schon damals einen sensationellen Erfolg feierte. Darauf folgte ein weiterer Erfolg mit dem Erzählband „Tand“. Ihre Bücher wurden mit zahlreichen Preisen und Stipendien ausgezeichnet und in insgesamt elf Sprachen übersetzt.

In Jenny Erpenbecks „Wörterbuch“ spielt sich die Geschichte eines jungen Mädchens ab, welches in einem südlichen und totalitären Staat aufwächst. Je älter sie wird, desto mehr muss sie ihre Augen schliessen, um nichts von der schrecklichen Realität mitzubekommen. Sie bemerkt die Geheimnisse, die um sie herumschwirren. Doch das Mädchen möchte lieber gar nichts davon wissen und weiterhin in ihrer unrealistischen, schönen Welt leben. Jenny Erpenbeck verknötet die Geschichte und vor allem diese Geheimnisse sehr geschickt. Im Roman hat es viele Leerstellen und Bruchlinien, welche es unmöglich machen, die Wahrheit von Anfang an zu entschlüsseln.

Kinderlieder, Tischgebete, Abzählverse und Zaubersprüche werden mitten in der Erzählung verwendet. Speziell daran ist, dass diese Verse, Lieder und Sprüche nie vollständig sind. Sie werden auseinander gerissen und später in einer veränderten, brutaleren Form zusammen geknüpft. Dies ist an einer „Gut-Nacht“-Szene am Anfang des Romas gut erkennbar (S. 10). Nelken werden zu Nägeln und im weiteren Verlauf des Romans wird ein Messer zu einem Folterinstrument. Auch der weisse Palast stellt sich als das Staatsgefängnis heraus, worin die Opfer der Diktatur gefoltert und getötet werden. Im „Wörterbuch“ verändert sich die semantische Bedeutung der Wörter andauernd. Die vorkommenden Ellipsen müssen im Kontext betrachtet werden, damit das passende Bild dazu gefunden werden kann. Anfangs ordnet das Mädchen einige Wörter den falschen Bildern zu. Genau so ergeht es auch dem Leser. Der Roman ist absichtlich so verwirrend aufgebaut, da dieser Aufbau die Situation des Mädchens am besten widerspiegelt. Jenny Erpenbeck wählt mit dem totalitären Staat ein sehr spannendes Thema. Dieses verknüpft sie mit einem speziellen Schreibstil. Svetlana Geier würde sagen, dass Jenny Erpenbeck aus einem Gewebe viele einzelne Fäden herausgerissen hat, um die wahre Bedeutung der Wörter so lange wie möglich versteckt zu halten. Es ist das, was es dem Leser schwierig macht diesen Roman zu lesen und zu verstehen. Zu empfehlen ist „Wörterbuch“ vor allem denjenigen, die Geduld haben einen Roman langsam und in kurzen Abschnitten zu entschlüsseln.

Rezensionen der zweiten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1

Die folgenden Rezensionen der zweiten und dritten Stichprobe wurden ursprünglich bereits mit dem Computer verfasst. Ich habe mir erlaubt, das Layout anzupassen, Bilder zu löschen, ansonsten aber versucht, die Hervorhebungen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.

ALEXANDER, S2 T1

Rezension – Lukas Bärffuss: Hundert Tage

Distanziert und trotzdem aussagekräftig

Lukas Bärffuss publizierte mit «Hundert Tage» seinen ersten Roman, nachdem er bereits als Theaterautor grosse Erfolge feiern konnte. Das Buch handelt vom Völkermord in Ruanda, welcher 1994 im besagten ostafrikanischen Land stattfand und bei dem innerhalb von hundert Tagen fast eine Million Menschen ermordet wurden, sowie von den Schweizer Entwicklungshelfern und der Frage, welchen Beitrag sie zu diesem Massenmord leisteten.

Zurück im Jura erzählt David Hohl einem alten Schulfreund von seinen Erlebnissen als Entwicklungshelfer in Kigali und von seiner Mitschuld am Völkermord. Er fühlte sich dort zu Beginn wie in der Schweiz: Die Strassen waren sauber, alles war geordnet und die Leute waren diszipliniert, weswegen man Ruanda auch die Schweiz Afrikas nannte. Hohl ist der festen Überzeugung, dass der Bürgerkrieg zwischen den "Kurzen" und den "Langen" nur aufgrund dieser Ordnung so effizient ablaufen konnte und die Schweiz mitschuldig ist, da sie als Entwicklungshilfe beispielsweise Bleistifte verteilte, mit welchen die Todeslisten geschrieben wurden, oder auch die Telefonleitungen legten, die als Kommunikationskanäle genutzt wurden.

All diese historischen Fakten, eingebettet in die Geschichte eines jungen weissen Mannes, der ganz allein als Ausländer mitten in den Bürgerkrieg gerät, sind überzeugend, was sicherlich der zweijährigen Vorbereitung und Recherche von Bärffuss zu verdanken ist. Nicht nur die Kriegsfakten sind gut ausgearbeitet, auch kleine Nebenhandlungen wie beispielsweise Hohls Gedanke an die Fussballweltmeisterschaft von 1990 in Italien während seinem Aufenthalt im belgischen Hotel lassen kaum Zweifel an der Wahrheit der ganzen Geschichte aufkommen. Dennoch gleicht das Buch mehr einem Bericht als einem üblichen Roman, bei dem man sich mit der Figur identifizieren kann. So schafft es der Autor auch nicht, den Leser in den Bann der grundsätzlich interessanten Geschichte zu ziehen; man bleibt als Betrachter aussen vor und verfolgt die Geschehnisse aus sicherer Distanz. Die Distanz des Lesers zur Hauptfigur des David Hohl ist demzufolge Schwäche als auch Stärke des Buches zugleich. Einerseits lässt die Erzählweise nicht zu, dass man sich voll und ganz auf die Geschichte einlassen kann, andererseits erfreut man sich an der gelungenen Wortwahl des Autors, dem guten Lesefluss sowie den interessanten Fakten, weshalb man das Buch kaum mehr zur Seite legen kann. Gerade die Sprache war für mich das Faszinierende an diesem Werk: Sie ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch witzig, wenn man die originellen Umschreibung von eher prekären Wörtern wie "Neger" und ähnlichem berücksichtigt. So vermag das Buch den unübersehbaren Sarkasmus auch hervorragend zu tragen.

Da der Völkermord in Ruanda inzwischen bereits 16 Jahre zurückliegt und ich zuvor noch nie davon gehört habe, stellte sich die Frage nach der Aktualität der geäusserten Kritik von Bärzfuss. Mit seinem politischen Roman «Hundert Tage» konnte Lukas Bärzfuss auch bloss eine kurze Diskussion über die negativen Auswirkungen europäischer Entwicklungshilfe auslösen. Aber gerade die jüngsten Ereignisse im Norden Afrikas und die eher zurückhaltende Reaktionen der westlichen Welt trotz teils massiven Verstössen gegen die Menschenrechte lassen vermuten, dass die Kritik durchaus begründet ist, und die Botschaft von Lukas Bärzfuss kaum jemals mehr Aktualität als jetzt genoss. Es lohnt sich also auf jeden Fall, sich diesen etwas anderen Roman zu Gemüte zu führen.

ANJA, S2 T1

Buch- Rezension 'Lukas Bärzfuss – Hundert Tage'

Auch wenn Bärzfuss schon so einige Literaturpreise gewonnen hat, wäre er wohl ohne Befehl von schulischer Seite nicht auf meinem Nachttisch gelandet. Nun bin ich froh, dass er das ist.

Der Roman '100 Tage' von Lukas Bärzfuss handelt von einem jungen Schweizer Entwicklungshelfer in Ruanda, der sich wegen seiner irrationalen Liebe zu einer Ruanderin dazu entscheidet, auch während den Zeiten des Völkermordes in Kigali zu bleiben, und sich 100 Tage in seinem Haus versteckt.

Bärzfuss schafft es, in seinem Roman zugleich den Fakten treu zu bleiben, ohne dabei langweilig zu werden, Kritik auszuüben, ohne belehrend zu wirken, und Emotionen aufleben zu lassen, ohne sich an Klischees zu bedienen.

Sein Protagonist, David, ist ein rechtschaffender Mensch, der jedoch in keinster Weise perfekt ist, was ihn sehr sympathisch macht. Er hat eine Affäre mit einer Frau, die schlussendlich genau für das steht, wogegen er ankämpft. So kämpft er zwar für seine Ideale, lässt aber auch mal Lust und Neugier die Oberhand gewinnen. Für seinen Mitarbeiter Paul hegt er einerseits Bewunderung, weil der so diszipliniert und voller Ideale ist, hält ihn andererseits für eine Art Witzfigur. Dass David Paul eigentlich nicht so ernst nimmt, zeigt sich schon daran, dass er ihn immer den 'kleinen Paul' nennt.

Bärzfuss schafft es also, uns eine Figur zu liefern, mit der wir uns identifizieren können.

David findet bald heraus, wie sinnlos ihre Entwicklungshilfe eigentlich ist, und mit seinen Hoffnungen sterben auch die des Lesers. Bärzfuss impliziert nicht ganz ohne Zynismus, wie selbstgefällig es doch ist, sein schlechtes Gewissen mit ein paar Franken an eine Hilfsorganisation beruhigen zu wollen. So fragt David an einer Stelle, warum sich so viele Hilfsorganisationen auf einem Haufen tummeln und sich um Projekte streiten, anstatt dort hinzugehen, wo sie wirklich gebraucht würden. Die Antwort die er darauf erhält, lautet: "Weil es dort die Hölle ist".

David's naive Vorstellungen werden bald enttäuscht. Er überliess zum Beispiel seiner Haushälterin einen Teil seines Gartens, damit sie mit Gemüseanbau ihre Familie unterstützen konnte. Das spricht sich jedoch herum und es stellt sich heraus, dass er deswegen von den Ruandern nicht mehr ernst genommen wird, und er zerstört das Gemüsebeet wieder.

Doch es gibt eine Kritik an der Entwicklungshilfe, die noch weitaus schmerzhafter ist. Gegen Ende des Buchs bemerkt David, dass die Entwicklungshilfe doch irgendwie erfolgreich war. So haben sie es geschafft, den Afrikanern beizubringen, wie man eine erfolgreiche Radiosendung gestaltet. Und eben diese Radiosendung wird

schlussendlich dafür gebraucht, Todeslisten zu verlesen.

Ebenso haben sie Strassen gebaut. Und auf diesen Strassen fahren dann die Milizen von Dorf zu Dorf, um tausende von Menschen abzuschlachten.

Ebenfalls kommt David an einen Punkt, wo er sich fragen muss, ob sie die ganze Zeit über überhaupt auf der Seite der Richtigen gestanden sind.

Zusätzlich zu Bärfusses scharfer Kritik kommen seine schrecklich genauen und bildhaften Schilderungen des Grauens. So liest man von dem Knackenden Geräusch, das man hört, wenn die Fahrzeuge über Leichen fahren müssen und dabei deren Knochen brechen. Oder von Menschen die nur halbtot auf Leichenberge geschmissen werden, dort aufwachen und flüchten wollen, vor Panik in die Tiefe stürzen und endgültig sterben.

Es ist also alles andere als eine leicht verdauliche Lektüre und man möchte das Buch manchmal am liebsten weglegen. Das zu tun, schafft man jedoch nicht, denn Bärfuss mischt zu all dem Grauen noch eine Liebesgeschichte und ein paar Stellen, an denen man doch schmunzeln muss.

‘Hundert Tage‘ von Bärfuss ist alles in einem: eine Dokumentation eines Völkermordes, eine Gesellschaftskritik und eine Liebesgeschichte. Und auch wenn das Buch nicht immer angenehm ist, kann ich es doch wärmstens empfehlen.

DINESH, S2 T1

Rezension zu „Hundert Tage“

Ein junger Schweizer namens David geht 1990 nach Ruanda, um dort als ein Entwicklungshelfer tätig zu sein. Dieses Projekt ist schon seit über 30 Jahren beständig. Dort lernt er seine Geliebte Agathe kennen, welche ihm schon per Zufall am Flughafen in Brüssel aufgefallen war. 4 Jahre nach seiner Ankunft bricht der Bürgerkrieg aus, und er versteckt sich 100 Tage in seinem Haus und flüchtet dann über die Grenzen in ein Flüchtlingslager, wo er seine Geliebte, die vorher verschwunden war, wieder trifft. Doch sie war nicht dieselbe Person, die er geliebt hatte.

Das Buch hat einen Reiz, weil diese Geschichte auf ein wahres historisches Ereignis basiert. Zudem sind die Themen wie ethnischer Rassismus und Auswirkungen des Imperialismus klar zu sehen. Innerhalb der Geschichte wird zwischen den Lungen und den Kurzen unterschieden. Die Lungen waren meist die mit den hellen Häuten und die Kurzen solche mit dunkler Hautfarbe. Im Buch wird genau beschrieben, wie die Lungen klar in beruflicher Hinsicht im Vorteil waren, obwohl nur jeder 10 ein Langer war. Auf ihren Pässen konnte man sehen, zu welchen von diesen zwei Arten man gehörte, damit man je nachdem ob man zu den Lungen oder Kurzen gehört, eine bessere Ausbildung bekommt. Die Auswirkungen des Imperialismus sind dort zu erkennen, als der Ort als einen armen Ort beschrieben wird. David sagt ja auch, dass er dort helfen will, weil er einen Teil des Schadens beheben möchte, die die Weissen verursacht haben. Das Land wurde durch die Kolonialisierung ausgebeutet, worauf es nicht mehr gedeihen konnte und deshalb auch eine arme Infrastruktur hatte. Und da die „Weissen Männer“ die Imperialmächte waren, war es auch klar, dass die Lungen bessere Chancen in diesem Land hatten. Der Zustand des Landes wird im Buch so gut beschrieben, dass man sich die Situation dort vorstellen kann, ohne dass man vom „Völkermord in Ruanda“ gehört hat. Ich finde es schön wie dies im Buch dargestellt wird.

Dieses Land wird ja aber auch als Schweiz Afrikas dargestellt, warum wird aber genau diesem Land du nicht einem anderem Land in Afrika geholfen? Dies verstehe ich nicht. Beeindruckend ist, dass man beim Lesen gar nicht merkt, dass die Personen im Buch von Afrika sind, denn sie werden wie wir Schweizer dargestellt. Dadurch wird man viel vertrauter mit dem Buch und man kann sich besser in die Person hinein fühlen. Gleichzeitig liefert Ruanda einen Kontrast zur Schweiz, und zeigt auch, um wie viel besser wir es hier in unserer Schweiz haben. Es ist sehr gewagt, über so ein heikles Thema zu schreiben, aber Bärzfuss hat die Geschichte so geschrieben, dass es keine Empörung darstellt. Ich hätte mir aber eine ein bisschen glücklicheres Ende gewünscht, da die Hintergrundgeschichte und die Geschichte selbst schon sehr traurig ist.

Ich finde es schade, dass die eigentliche Haupthandlung, welche auf dem Buchdeckel beschrieben wird, erst ab Mitte des Buches beginnt. Die erste Hälfte hat fast keine Spannung. Dafür ändert sich dies in der zweiten Hälfte. Lukas Bärzfuss hätte die Vorgeschichte ruhig ein bisschen kürzen können. Ein anderes Problem war für mich, dass es extrem viele Städtenamen gab und manchmal ein Durcheinander hatte. Ebenfalls kamen viele verwirrende Wörter vor, die eine bestimmte Menschengruppe beschrieb, und welche man sich kaum merken konnte. Wenn mal wenig Geographie-Kenntnisse hat und sich sonst wenig in diesem Thema auskennt, wird man schnell auf Probleme stossen, wenn man probiert sich alle Begriffe und Städte zu merken.

Auffallend war bei diesem Buch die Sprache. Sie war sehr verständlich und leicht zu verstehen, allerdings stachen die Begriffe, die der Autor benutze, sehr fest ins Auge. Wörter wie „Pimmelmenschen“ können einen wirklich irritieren, denn das hört sich schon vulgär an. Als Bärzfuss den Sexualakt zwischen Agathe und David beschreibt, verwendet er Begriffe, die aus der heutigen Zeit stammen, woran man merkt, dass es eine Gegenwartsliteratur ist, denn noch Begriffe sind, die eher ein Jugendlicher in den Mund nehmen würde.

Im Allgemeine gebe ich diesem Buch eine gute Kritik, und würde es allen Buchliebhabern empfehlen, die Wert auf historischen Hintergrund legen und Geduld haben, die Hälfte des Buches zu lesen, bevor sie überhaupt zum Hauptakt der Geschichte ankommen.

HANNAH, S2 T1

Lukas Bärzfuss: Hundert Tage

Lukas Bärzfuss' erster Roman „Hundert Tage“, der 2008 beim Wallstein-Verlag erschienen ist, handelt vom Schweizer Entwicklungshelfer David, der während seines vierjährigen Aufenthalts in Ruanda den Bürgerkrieg miterlebt.

Kigali, die Stadt in der David Hohl stationiert ist, ist beschaulich und friedlich, nahezu langweilig. Obwohl sich David mit einigen Schweizern anfreundet, fühlt er sich keinem nahe genug, um eine ernsthafte Freundschaft aufzubauen. Erst als er bei einem Restaurantbesuch zufällig einen Schirm mit einem Entenkopf-artigen Knauf entdeckt, ist sein Interesse geweckt, und er beginnt sich für Kigali zu interessieren.

In diesen Tagen besucht auch der Papst Ruanda. Als David auf dem Weg zu seiner Rede in einen riesigen Volksauflauf hinein gerät, wird er verletzt und landet im Krankenhaus. Eine glückliche Fügung, denn wie sich herausstellt ist seine Krankenschwester Agathe, die Frau, der der Entenschirm gehört.

David ist fasziniert von Agathe, ihr Interesse hält sich anfangs in Grenzen. Trotzdem entsteht zwischen den beiden mit der Zeit eine Beziehung, die sich weniger auf Liebe, denn auf „gute Gespräche“ und hauptsächlich auf Sex beschränkt.

Während David beginnt, in Kigali ein richtiges Leben zu führen, beginnt in Ruanda der Bürgerkrieg, in dem sich sogenannte „Lange“ und „Kurze“ bekriegen und die Rebellen jeden töten, der ihnen in die Quere kommt.

Die Sprache, die Bärzfuss für seinen Roman benutzt, ist klar, gut verständlich und wohlüberlegt. Da der Leser die Geschichte von David persönlich erzählt bekommt, sind die Worte so gewählt, dass man glaubt, David selbst stehe vor einem, hadere teilweise sogar um seine Worte oder korrigiere sich. Da David ein junger Mann mit einer überlegten Wortwahl ist, überraschen einen Wörter wie „Vögeln, Ficken, Bumsabende, Fummeleien“, die Bärzfuss auf Seite 112 wählt, zunächst sehr. Es scheint aber, als hätte sich David durch den Krieg genau so verändert, wie das Land es auch tut: von friedlich zu roh.

Sehr verwirrend ist der Beginn des Romans. Auf den ersten Seiten ist unklar, was die Handlung ist, welches das zentrale Thema des Buches ist, wer spricht und wer erzählt. Und für mich persönlich auch, weshalb man das Buch lesen sollte. Anführungs- und Schlusszeichen fehlen im ganzen Roman, was ich beim Lesen behindernd fand. Durch die fehlenden Anführungs- und Schlusszeichen wird das Folgen der Handlung dem Leser schwer gemacht und lädt nicht gerade zum Lesen ein. Da der Ich-Erzähler selten mit anderen Personen spricht und falls doch, keine direkte Rede verwendet, wartet man immer darauf, dass sich etwas Wichtiges ereignet.

Doch mit der Zeit gewöhnte ich mich an die ungewohnte Erzählweise und erkannte, dass sie durchaus Sinn macht, wenn man in Betracht zieht, dass eine direkte Erzählweise von Person zu Person von den eigentlichen Ereignissen ablenken würde.

Auch war ich mir als Leserin nie ganz sicher, mit welchen Gefühlen ich den Rassismus dieser Geschichte aufnehmen sollte. Ist die Sicht auf die Ereignisse fortschrittlich, will also der Autor den als Entwicklungshilfe getarnte Kolonialismus und die Missstände von damals aufdecken? Oder ist die Einstellung des Autors tatsächlich altmodisch, was bewirken würde, dass man ihn damit nicht ganz ernst nehmen kann?

Obwohl der Rassismus im Buch nicht klar angesprochen oder erwähnt wird, beginnt einen die naive und primitive Sicht auf die Afrikaner in Sätzen wie „Mütter, ein Kind an jedem Finger“, mit den Seiten störend aufzufallen. Man glaubt, ein Buch voller rassistischen Klischees zu lesen.

Klar ist jedenfalls, dass das Buch sehr genau recherchiert ist. Die Schilderung der Geschehnisse wirkt realistisch und der Leser bekommt einen guten Eindruck des Lebens und der Arbeit eines Schweizer Entwicklungshelfers in Kigali.

Interessant ist auch die Darstellung der Schweizer in Ruanda, die man durch die Augen von David sieht; alle sind sehr pünktlich, sehr genau und immer ein wenig zu beherrscht. Da findet man die Entwicklung von David vom braven jungen Mann zum impulsiven Kerl schon beinahe sympathisch.

JESSICA, S2 T1

Rezension des Buches „Hundert Tage“ von Lukas Bärfuss

Bleistifte für Todeslisten

Mit vielen idealistischen Zielen ist der Schweizer Entwicklungshelfer, David Hohl, nach Ruanda gekommen, in dieses kleine Land im Herzen Afrikas. Er will Hilfe leisten, Spendengelder in verschiedene Projekte investieren und die Not der Menschen dort etwas lindern. Doch wer hätte gedacht, dass er bald Mitwirkender einer blutigen Revolution sein würde? Dass mit einigen der gespendeten Bleistiften Todeslisten geschrieben werden?

Auslöser für das afrikanische Blutbad ist der Tod des Präsidenten Habyarimana, Angehöriger der Hutu, der beim Abschuss der Präsidentenmaschine ums Leben kommt. Der Anschlag richtet sich gegen den von ihm unterzeichneten Friedensvertrag, der die jahrzehntelangen Kämpfe zwischen den ethnischen Parteien in Ruanda beenden sollte. Wer allerdings für dessen Tod verantwortlich ist, bleibt unklar. Doch es ist Grund genug für einen Völkermord.

Eines der grössten Verbrechen seit dem zweiten Weltkrieg, in das wir Europäer tiefer verstrickt sind, als wir denken.

Der Protagonist könnte fliehen, wie alle seine Kollegen. Doch er steigt nicht ins rettende Flugzeug nach Europa sondern harrt aus und erlebt ein grausames Gemetzel.

Drei Monate rohe Gewalt und Leichengeruch. In nur hundert Tagen kostet der Genozid in Ruanda 800 000 Menschen das Leben.

Der Grund, warum er nicht flieht wie die anderen, ist Agathe. Seine Liebe zu ihr hält ihn zurück das Land zu verlassen. Er hat sie vier Jahre zuvor am Flughafen in Belgien kennengelernt und kann sich ihrer Schönheit nicht mehr entziehen. Er realisiert zu spät, dass die junge Frau sich zu einer hasserfüllten Fanatikerin gewandelt hat, die am Völkermord nicht ganz unbeteiligt ist.

Dieser Roman ist empörend und erschreckend. Viel gnadenlose Realität und kaum Fiktion. Darauf weist auch der Autorenhinweis „Die historischen Tatsachen in diesem Buch sind verbürgt, die handelnden Personen erfunden“ hin. Wortstark und detailgetreu berichtet Lukas Bärfuss vom Völkermord in Ruanda. Dabei ist es kein Ereignisroman, sondern vielmehr ein Tatsachenbericht, der das Handeln der Schweizer Entwicklungshilfe in Ruanda in Frage stellt. Er beschreibt die Versäumnisse und Fehlritte, die gemacht wurden als Hilfe nötig gewesen wäre.

Die Tatsache, dass die Entwicklungshelfer so sehr von ihrem Elan ihrer guten Taten geblendet sind, dass keiner von ihnen wahrnehmen will, wie überall um sie herum den grössten Genozid nach dem zweiten Weltkrieg geplant wird, ist schon ein wenig ironisch.

Die zwiespältige Lage der Entwicklungshilfe wird auch durch den hin- und her springenden Schreibstil verdeutlicht. Mit diesem Stilmittel wird sogleich die Grenze zwischen Ruanda und der Schweiz immer undeutlicher. Die beiden Abbilder werden immer mehr zu einer kontroversen Erscheinung. Dies wird zunächst nur mit unschein-

baren gesellschaftlichen Aspekten ausgedrückt, gegen Schluss aber explizit und pointiert veranschaulicht. Ruanda soll die Schweiz Afrikas sein und gleichzeitig die Schweiz das europäische Ruanda.

Die Hölle ist ein perfekt organisiertes System. Anhand von dem, vergleicht Bärzfuss die beiden Gesellschaften und setzt sie gleich. Doch wie kann die Schweiz, ein friedliches Land ohne Bürgerkonflikte in moderner Zeit, mit einer vom Völkermord verrissener Gesellschaft gleichgesetzt werden? Dieser Gedanke ist nicht ganz plausibel und vielleicht ein wenig überspitzt. Auch die Metaphern, die er einsetzt, schwächen dieses Argument eher ab als es zu unterstützen. Durch die Radikalität erscheinen sie unglaubwürdig.

Ein Vogel, der Menschenfleisch frisst, soll auf das Verschlingende des Schreckregimes hindeuten? Das erstere ist ein natürlich erzwungener Vorgang und kann die Brutalität des menschlichen Konflikts nicht rechtfertigen.

Trotz aller Kontroverse bleibt die Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftssystem der Schweiz interessant und überraschend.

Lukas Bärzfuss veranschaulicht indem er aus der Sicht des guten Weissen erzählt, der sich für jede Ungerechtigkeit verantwortlich fühlt und dabei nicht merkt, dass mit jeder guten Tat auch die Katastrophe näher rückt, ziemlich genau die Haltung aufgeklärter Westeuropäer gegenüber Afrika.

Ein spannender Roman mit viel radikalem geschichtlichem und politischem Hintergrund. Empfehlenswert für Diejenigen, die sich gerne mit tiefgründigen, kritischen Fragen auseinandersetzen.

JOHANN, S2 T1

Der zarte Sog des Bösen

Wer 100 Tage von Lukas Bärzfuss liest darf nicht erwarten darin auf die wunderschöne Welt des afrikanischen Kontinents zu stossen. Diese kindliche Blauäugigkeit, die die Hauptperson des Werkes zu Beginn mit uns Lesern teilt, wird Schrittweise vernichtet. Auf David, den motivierten Entwicklungshelfer, warten keine hungernde Waisen, die seine Hilfe benötigen, sondern lediglich ein langweiliger Bürokratenalltag. In Ruanda, der sogenannten Schweiz Afrikas, herrscht Ordnung. Doch weil eben Ruhe und Hierarchien herrschen kann dort geholfen werden und Millionen werden in dieses Land investiert. Doch unter der vermeintliche Langeweile und Unbedeutendheit dieses kleinen Landes brodelt die Suppe des Schreckens.

In „100 Tage“ wird nichts beschönigt. Die Entwicklungshilfe ist fruchtlos, die Regierung organisiert und plant die Massenmorde und die Rebellen sind ebenfalls keine Helden. Doch eben diese parteilose, beinahe kühle Distanz macht den Wert dieses Romans aus. Es gibt keine Helden. Doch es gibt eben auch nicht die Bösen. Die Mörder sind keine Ungeheuer, die Planlos und aus Mordlust töten. Sie sind gewöhnliche Personen, die tun was sie eben tun müssen – nicht mehr und nicht weniger. Und pünktlich um 17:00 Uhr stellen sie ihr Mordhandwerk ein, wie sie es von den Schweizer Entwicklungshelfer in allen Branchen und Berufen gelernt haben. „Wenn sie fünf Minuten vor Feierabend einen Vater umgebracht hatten, dann liessen sie den Rest der Familie leben, denn schliesslich war auch morgen noch ein Tag und es war nicht angezeigt, Überstunden zu machen.“

Die Lektüre versucht auch nicht den Völkermord und die politischen Hintergründe zu erklären. Aus der Sicht eines Fremden bleibt vieles unübersichtlich und unverständlich. Genau dieses Gefühl schafft dieses Werk zu

vermitteln. Wir erleben die Geschehnisse hautnah und erleben die Gräueltaten mit, doch die wahren Hintergründe und Zusammenhänge bleiben, sowohl für die beteiligten Entwicklungshelfer als auch für uns Leser unerklärlich. Es zeigt sowohl die tiefschwarze Seele Afrikas als auch die Menschlichkeit aller Beteiligten, seien es Mörder die nach der Arbeit einem hilflosen Fremden helfen oder Entwicklungshelfer die plötzlich auf die Hilfe der Mörder angewiesen sind. Kurz gesagt dreht sich vieles um menschliches Versagen. Und obwohl viele der Akteure eigentlich gute Absichten hätten, bewirkt ihr Streben eben keine Besserung, sondern ermöglicht eben jenen furchtbaren Völkermord. Diese Spirale des menschlichen Versagens ist so zart und nachvollziehbar geschildert, dass man dieses Werk einfach lieben muss.

Eine weitere grosse Stärke liegt darin, die Thematik aus der Sicht einer Person zu schildern, die naiv aber voller Tatendrang in dieses Land im Herzen Afrikas reist um dort gutes zu bewirken. Doch nach und nach schwindet diese Naivität und macht Platz für tiefere Einsicht in das Wesen dieser Fremden. Und ja sie bleiben Fremde bis zum Schluss. Doch wird klar, dass alles um vieles vielschichtiger ist als es scheint. Oder zumindest nicht so zweidimensional, wie das David sich zu Beginn vorgestellt hat. Überall versteckt sich eine weitere verborgene Wahrheit, die sich zwischendurch zeigt und einen ahnen lässt, was in den Köpfen dieser Mörder vorgeht, die doch eigentlich einfache Verwaltungsarbeiter oder Bauern waren und es vielleicht auch noch immer sind?

Es ist erstaunlich wie tiefgründig erschütternd das Bild der Entwicklungsarbeit ist, das uns offenbart wird. Doch genau diese Erschütterung ist derart faszinierend leicht, alltäglich und allmählich geschildert, dass man ins Dunkle gezogen wird ohne zu merken, dass die Umgebung schrittweise schwärzer wird. Dieser Sog und die knallharte aber dennoch auf eine unheimlich sachliche Beschreibung des Unheils haben mich fasziniert und machen diese Lektüre zu einem Werk, das ich so schnell nicht wieder vergessen werde.

MARIUS, S2 T1

Rezension zu Bärffuss' „100 Tage“

100 Tage dauerte der Völkermord an 800'000 Menschen. Lukas Bärffuss bringt diese empörende Tatsache aus der Sicht von einem des Schweizer Entwicklungshelfer David Hohl, welcher zu diesem Zeitpunkt in Ruanda war, sehr passend aber auch sehr anklagend und erschreckend auf den Punkt. In diesem Roman rechnet Lukas Bärffuss sehr hart mit der Schweizer Entwicklungspolitik ab, sein Ich Erzähler meint, dass viel Geld, oder besser gesagt alles Geld falsch investiert worden sei. Ich finde das angriffige Schreiben von Lukas Bärffuss über dieses Thema sehr interessant, denn es zeigt auf, dass unser System, wie wir es hier in der Schweiz kennen, nicht überall so funktioniert wie wir es uns von der Schweiz gewöhnt sind. Ruanda wurde als die Schweiz von Afrika bezeichnet, und auch wenn die Schweizer Entwicklungshilfe den Einwohner von Ruanda geholfen hat Disziplin und richtige Organisation usw. zu lehren, waren es im Endeffekt genau diese Punkte die ein so gut organisiertes Verbrechen überhaupt möglich gemacht haben. Somit unterstellt er der schweizerischen Entwicklungshilfe sowie anderen Entwicklungshilfen Beihilfe zum Genozid in Ruanda. Er beschreibt wie sich die Menschen in ein eigentlich friedliches Land stürzen um zu helfen, aber die eigentliche Hölle, nämlich andere afrikanische Länder einfach ausser Acht lassen, denn hat die Schweiz Afrikas die Hilfe wirklich nötiger als andere afrikanische Länder? Ich denke nicht! Auch wie er zeigt, dass die Einwohner Ruandas sehr viele Ähnlichkeiten mit uns haben und das sie nicht nur Unmenschen sind finde ich sehr spannend, denn wenn man normalerweise über solche Massaker spricht kann man nicht glauben, dass diese Menschen normal im Kopf sind, aber David Hohl be-

schreibt uns die Einwohner Ruandas als normale Menschen wie wir Schweizer. Wie Bärffuss über so ein heikles Thema schreibt finde ich sehr interessant aber auch gewagt.

Der Icherzähler David Hohl ist für mich der perfekte Schweizer Jüngling. Ich konnte mich während dem Lesen mich in diese Person hineinversetzen und mich mit ihr identifizieren. Wie er die Frau seiner Träume am Flughafen zu ersten Mal sieht und wie ein Schweizer der allen seinen Mut zusammennehmen muss um der hilflosen Agathe zu helfen, diese Stelle im Buch ist ein Traum, denn für ihn hat sich dieser Eroberungsversuch überhaupt nicht ausgezahlt. Er wandert in eine Zelle, aber für ihn interessiert sich niemanden, er verpasst seinen Flug und in Agathe hat er sich anscheinend auch getäuscht. Er schmolzt und hat Angst, dass die belgischen Sicherheitsbeamten etwas den Kollegen in Kigali gesagt haben und, dass er darum noch einmal Ärger bekommt usw. Diese Stelle aber auch viele andere, wie zum Beispiel, dass er seine Hausfrau Gemüse anbauen lässt, zeigen mir, dass David Hohl nicht nur Schweizer ist, dass er eine Nationalität besitzt, sondern, dass er diese Charakteristiken der Schweizer Nationalität auch aufweist.

Bärffuss beschreibt alles sehr genau, was dafür sorgt, dass man sich ein schönes Bild im Kopf ausmalen kann, wie es in Kigali den aussieht. Aber nicht nur Landschaften und fremde Umgebungen beschreibt er sehr genau, sondern auch von den Menschen kann man sich ein sehr schönes Bild machen. In meinen Augen beschreibt er aber alle diesen Sachen ein bisschen zu genau, denn während dem Lesen schweifte ich manchmal ab, weil ich Kopf hatte ich eine Vorstellung von Kigali, Agathe und dem kleinen Paul usw. darum konzentrierte ich mich manchmal nicht mehr so sehr auf das Buch und mehr auf die eigene Geschichte im Kopf, welche ich mir selber ausgedacht habe. Ob das nun ein Lob oder eine Kritik an den Schreibstil von Lukas Bärffuss ist bleibt dahingestellt.

Lukas Bärffuss erzählt gerade heraus und ohne Schnörkel. Diese furchtbaren Ereignisse in Ruanda strukturiert er ganz stark. Weil David Hohl alles so genau beschreibt, weiss der Leser eben immer genau so viel wie er selber auch. Es kam mir nie so vor als würde der Icherzähler nur eine Zusammenfassung der Ereignisse schildern. Ich hatte eher das Gefühl, dass er uns jedes kleine Detail erzählt, dass wir dieses furchtbare Massaker auch richtig miterleben können, denn wenn man das nicht erlebt hat, kann man das gar nicht wirklich glauben. Der einzige Nachteil, dass uns David Hohl wirklich alles erzählt ist, dass mir diese unendlichen Details manchmal zu ausgeschmückt vorkamen, dass ich eben wie oben beschrieben abschweifte oder, dass mich manchmal diese Details schlicht nicht wirklich interessierten, weil ich einfach wissen wollte wie es nun mit der Haupthandlung weitergeht.

Schade fand ich einfach, dass er geschrieben hat ohne einmal eine kleine Pause einzulegen. Einerseits ist das schon gut, denn wenn man dieses Buch liest, will man es gar nicht mehr weglegen, weil es nicht viele passende Stellen, an denen man das Buch weglegen könnte, weil eine Handlung vollständig abgeschlossen ist, hat. Andererseits bin ich auch ein Leser, welcher diese Pausen braucht. Ich war immer ein bisschen in der Zwickmühle, weil ich wollte wissen was passiert, aber ich war zu müde um weiterzulesen. Darum bevorzuge ich Bücher bei denen ab und wann mal wieder ein neues Kapitel beginnt. Bei diesen Kapiteln kann man sich dann ein bisschen erholen und irgendwie ist es so einfach angenehmer zu lesen.

Diese Tragödie die Bärffuss am Ende beschreibt, als David Hohl wirklich alles verloren hat fand ich irgendwie zermürend, weil ich mit diesem David Hohl so gut mitfühlen konnte. Es war zwar kein wirklich schönes Ende

aber es war trotzdem eine sehr tolle Erfahrung, weil am Ende eines normalen Buches ist mir der Ausgang der Hauptperson sobald ich das Buch zugeklappt habe eigentlich egal, aber bei diesem David Hohl war das etwas anderes.

Im Allgemeinen gesehen muss ich aber auf alle Fälle sagen, dass „100 Tage“ von Lukas Bärfuss ein gelungenes Buch ist, das man auf alle sicherlich gelesen haben sollte. Denn er zeigt uns unsere Irrtümer über den helfenden Menschen, wie die Mitarbeiter der Entwicklungshilfen, welche das Gute wollen, aber das Schlechte im Endeffekt auslösen.

MELANIE, S2 T1

Zwischen Schuldgefühlen und organisiertem Verbrechen

Lukas Bärfuss: „Hundert Tage“

David Hohl, ein Schweizer Entwicklungshelfer, der sich im Jahr 1990 in die ruandische Hauptstadt Kigali begibt, ist der Protagonist in Lukas Bärfuss' Roman „Hundert Tage“. Er beschreibt darin die Situation in den Jahren vor dem Völkermord in Ruanda und die wenigen Wochen, in denen der unfassbare Völkermord stattfindet, aus der Sicht des anfangs naiven jungen Mannes.

"Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Soße unterzugehen." (S.208)

Dies schreibt der junge David, der anfangs mit viel Elan und blauäugigem Optimismus in Ruanda eingetroffen war, um als Entwicklungshelfer im Land die Missstände zu beheben. Er arbeitet für eine Schweizer Institution, welche die „Direktion“ genannt wird. Vor allem die Sichtweise der Schweizer auf das „Schweiz von Afrika“ beschreibt er. Ruanda wurde deshalb damals so genannt, weil es eine stabile Wirtschaft aufwies, kein Sterben an jeder Strassenecke gab und es verglichen mit Katanga das Paradies war (S.52). Über zweihundert Hilfsorganisationen hatten ihre Helfer in Ruanda und standen sich dort auf den Füßen herum (S.52). Die Tatsache, dass dieses Land von einer Einparteien-Regierung geführt wurde und was dazu führte, dass jeder in diesem Land sein Platz zu haben schien, wurde dabei eine kleine unwichtige Nebensache.

David Hohl ist bestimmt kein Moralist. Er kommt mit einer naiven Einstellung nach Ruanda, die er bald ablegt. Statt die Welt Tag ein Tag aus zu verbessern, wurde er an den Schreibtisch in der klimatisierten Direktion verbannt, wo er einen klassischen nine-to-five „Sesselfurzer“-Job zu absolvieren hat. So begibt er sich in die Fänge von Misland, ebenfalls ein Schweizer, den David jedoch sehr bewundert, da „er doch der Einzige schien, der wirklich hier war, der sich diesem Land gefährlich näherte.“ (S.52) David, der zu Beginn durchaus doch versucht konkret den Leuten in Ruanda zu helfen, überlässt seiner Hausangestellten ein Platz in seinem Garten, um Gemüse anzubauen. Dieser Versuch stellt sich als eine schlechte Idee heraus, da diese Tatsache der Direktion die Arbeit erschwert. Hier zeigt Lukas Bärfuss, wie die guten Absichten von David, in diesem perfekt zu funktionierenden überwachenden Staatsapparat, untergehen. Dieser Staatsapparat ist es schlussendlich auch, der den grössten Genozid seit 1945 ermöglicht. Und dies nicht zuletzt mit Schweizer Hilfe.

„Ja, wir glaubten ihnen, und wir halfen ihnen, wir gaben ihnen weiterhin, was sie benötigten.“ (S.129)

Was in Ruanda im April 1994 geschah, war nicht etwa das Zurichten von „wildem“ Afrikanern, wie es von den westlichen Medien dargestellt wurde, sondern das Resultat von schweizerischer Rechtschaffenheit, die in einem katastrophalen und vor allem planmässigen Völkermord an schätzungsweise 800'000 Tutsis mündete, was Lukas Bärfuss in seinem Roman brillant schildert.

"Hätten sie sich nicht an unsere Vorgaben gehalten, so hätten sie keine achthunderttausend Menschen umbringen können, nicht in hundert Tagen." (S.180)

Der Autor hat für diesen Roman sehr gründlich recherchiert. Seine Resultate verfasst Bärfuss in einen politischen Roman, wobei er den fiktiven David Hohl hervorragend zwischen den Fronten in Ruanda und den kulturellen Unterschieden sowie dem moralischen Zwiespalt platziert. Hier konfrontiert Bärfuss den Protagonisten und damit auch den Leser immer wieder mit moralisch angehauchten Menschheitsfragen nach z.B. richtig/falsch und Opfer/Täter. Vermutlich auf Grund der intensiven Recherchen verliert sich Bärfuss jedoch stellenweise in langwierige historische Beschreibungen oder detailreiche Ausführungen über die Tätigkeiten der ruandischen Bergbauern. (Z.B. S. 27)

Als alle Mitarbeiter der Direktion zu Beginn der Massaker in die Schweiz flüchten, bleibt David als Einziger aus kindlichem Leichtsinn und im Liebeswahn dort. Die Beziehung, die er zu der westlich gebildeten und für ihn anfangs unnahbaren Agathe aufgebaut hatte, begann sich dabei zu verändern. Sie verwandelte sich langsam in eine „bornierte, verschlagene, sadistische Rassistin“, welche die Völkermorde gut heisst und wohl auch anführt. Und das Schlimmste daran scheint, dass David sich von der veränderten Agathe emotional und vor allem sexuell dermassen angezogen fühlt, dass er sich selbst als Perversling wahrnimmt.

Hundert Tage lang versteckt sich David im Haus Amsar, seiner Unterkunft der vergangenen vier Jahre. Sein Gärtner versteckt seine geplünderten Waren bei ihm im Haus und versorgt David mit Wasser und Essen. Diese zweckmässige Beziehung funktioniert so lange, bis David den Gärtner schlägt, weil dieser mit Macheten ins Land gezogen war um „Jagd auf Menschen“ zu machen. (S. 177) Daraufhin kommt Théoneste nicht mehr um David mit überlebensnotwendigen Rationen zu versorgen. Als David kurz vor dem verdursten ist, geben ihm junge Hutu-Männer, die sich in seinem Garten ausruhen, etwas zu Trinken, was sich für David als „Verbrüderung mit seinen Feinden“ anfühlt. (S. 185)

So verändert sich schlussendlich auch David, was Bärfuss in einer beindruckend einleuchtenden Tiermetapher mit einem Bussard beweist. Dabei macht Bärfuss erneut klar, dass David kein Heiliger ist, sondern sich immerzu versucht auf die richtige Seite zu stellen, was sich nicht immer als einfach erweist.

„Warum hätte ich einen Mörder retten sollen? Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht.“

Lukas Bärfuss schafft mit seinem Roman, was andere vor ihm nicht zu Stande gebracht haben. Er beleuchtet ein politisches Thema von einer völlig neuen Seite und verpasst diesem tragischen Sujet ein Gesicht mit dem ausgesprochen kontrovers charakterisierten David Hohl. Der Autor schildert die Geschehnisse in Ruanda aufrichtig, bitter und hält dem Westen den Spiegel vor das arrogante Gesicht. Was Bärfuss mit diesem fabelhaften Buch

aufwühlt, ist ein dunkles Kapitel in der Geschichte der Menschheit, was „Hundert Tage“ zu einem grossartigen politischen Roman macht.

RAPHAELA, S2 T1

Rezension zu Bärffuss „100 Tage“

Im Buch „100“ Tage von Lukas Bärffuss handelt es sich um einen Schweizer Entwicklungshelfer, David, der 1990 nach Ruanda zieht. Als 1994 die Präsidentenmaschine abstürzt, bricht das Chaos und somit den Krieg aus. Ausländer werden mit extra Flugzeugen aus geschafft. David jedoch bleibt, dies vor allem aus dem Grund, da er Agathe, eine Afrikanerin, beweisen will, dass er nicht schwach ist und sie liebt. So verbringt er hundert Tage in seinem Haus, lebt von der Nahrung, die sein Gärtner, bringt und hört draussen das unerlässliche Wüten des Krieges. Dabei verbündet er sich, wie auch Agathe, immer mehr mit den „Mördern“.

Der Protagonist, David, freut sich am Anfang des Buches auf die Versetzung nach Ruanda, da er denkt, so könne er Leuten helfen. Schon als Kind verteidigte er die Schwachen und setzte sich für sie ein. Als David jedoch in Kigali ankommt, merkt er, dass es Scheinbilder gibt und nichts so ist, wie man denkt. So stellt er fest, dass Kigali nicht so sehr Entwicklungshilfe braucht wie andere Orte. In die Länder, die wirklich hilflos sind, traut sich jedoch niemand, da man sich sonst selber in Gefahr bringen müsste.

„Wenn diesen selbstlosen Helfern das menschliche Wohl am Herzen liegt, warum packen nicht einige ihre Sachen und fahren hinüber nach Katanga? Ich war dort, und ich kann Ihnen sagen: Es ist die Hölle. [...] Man findet den Tod an jeder Ecke, Krankheit in jedem Winkel, Verderbnis und Hoffnungslosigkeit in jedem Gesicht, aber Entwicklungshelfer kriegt man dort keine zu sehen.“

So äussert sich der Protagonist kritisch gegenüber der Entwicklungshilfe. Er geht noch weiter, in dem er die Entwicklungshelfer beschuldigt, dass diese sogar die „Bösen“ unterstützen. Dabei spricht er jedoch auch von sich selbst. Er stellt sich nicht als „Guter“ dar, sondern spricht selber davon, wie er zur Seite der Bösen wechselt. Zum Beispiel erzählt er von der Situation, in dem er so durstig ist, dass er alles in Kauf nimmt, sogar die Mörder um Hilfe zu bitten und sich mit ihnen zu verbünden.

„Ich machte mir keine Gedanken, was für Menschen drei Meter unter mir Flaschen entkorkten, ich wusste nur, meine Zellen schrien nach Flüssigkeit, und sie hatten davon, und dann stand ich auf, wie ferngesteuert.“

Wenn es ums Überleben geht, ist man zu allen bereit. Dies macht das Buch deutlich. Erst nach seiner Tat bereut er, was er getan hat, aber ändert trotzdem nichts und lässt sich von den Mördern verpflegen.

„Kaum waren sie weg, schämte ich mich für meine Gedanken, für die freundschaftlichen Gefühle, die ein paar Schlucke Wasser mich für diese Mörder hatten fühlen lassen. Nicht nur meine Gedanken waren korrupt, selbst meine Gefühle waren käuflich, und mit Abscheu betrachtete ich die trüben Wasserflaschen, das graue, schwammige Brot, den Preis, zu dem ich mich verkauft hatte.“

Die Ambiente und Grausamkeit des Krieges werden eindrücklich beschrieben. Dadurch kann man sich diese schreckliche Situation gut vorstellen. David erzählt, dass er sich an den Klang der Schüsse gewöhnt hat. Draussen sieht er einen Bündel Kleider, und erst nach genauerem Hinsehen bemerkt er, dass es Leichen sind.

Wir Schweizer sind uns dies nicht gewohnt, und sehen darum zuerst nur die Kleider, bis wir das Schreckliche begreifen.

Während dem Lesen des Buches konnte ich mir die Gesichtsausdrücke und Gefühle auch oft sehr gut vorstellen. Dies macht die Geschichte spannend und lebendig.

„Ich rief ihn bei seinem Namen. Er liess den Knüppel sinken und nahm die Pilotenbrille ab, und ich sah in ein von Tod und Alkohol vernebeltes, trübes Augenpaar, in ein Gesicht, das etwas von einem Neugeborenen hatte, mit den Zügen eines Greises. Als hätten sie in der Dunkelheit, aus der sie kommen, einem Geheimnis beige-wohnt, einem Mysterium, das wir vergessen haben. Doch als er mich erkannte, verwandelte sich Vince für einen Augenblick zurück in den Jungen, der den Gästen Bananenlimonade(..)gebracht hatte.“

Das Buch zeigt die Widersprüchlichkeit auf, in der wir leben. David möchte Entwicklungshelfer sein, kann sich jedoch nur für die „Bösen“ einsetzen und baut Strassen, für einen einzelnen reichen Mann. Obwohl wir Menschen nur das Gute wollen machen wir uns schuldig.

„Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht.“

David sah den Pass von seinem Gärtner, unter dem Tisch liegen. Als die Mörder diesen jedoch angreifen, macht er keine Anstalt, seinen Gärtner zu verteidigen. Er denkt, er täte damit etwas gutes, da so ein Mörder mehr getötet wird. Dabei wird er jedoch auch indirekt zum Mörder.

„Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Sauce unterzugehen.“

Das Buch hat mich nach wenigen Seiten gefesselt. Es ist spannend geschrieben und ich wollte wissen, wie es weiter geht. Nur an wenigen Stellen wirkt es in die Länge gezogen und ein bisschen weit ausgeholt. Da die Sprache einfach und direkt geschrieben ist, liest sich das Buch sehr schnell und gut. Jedoch wirkt die Sprache an gewissen Stellen schon primitiv. Beispielsweise werden Wörter wie „Vögeln“, „Ficks“ und „Bumsabende“ gebraucht.

Im Buch werden keine Anführungszeichen und Schlusszeichen verwendet. Dies kann am Anfang zu Verwirrung führen und gewisse Stellen müssen zweimal gelesen werden.

Dieses Buch ist kritisch, direkt und voller Widersprüche und spannenden Stellen. Durch das Verflechten der politischen Geschehnisse und einer Liebesgeschichte wird es ein Werk, das für jede Zielgruppe geeignet ist.

THEODOR, S2 T1

Hundert Tage

Als schockierend, dramatisch, teilweise brutal, aufrüttelnd und schlussendlich belehrend empfand ich den höchst packenden Roman von Lukas Bärfuss. In seinem vierten Werk erzählt Bärfuss die Geschichte über einen der wohl schlimmsten Bürgerkriege der Menschheit. Hundert Tage dauerte der Genozid zwischen den Tutsis und den Hutu in Ruanda. Der Autor lässt uns die Geschichte durch die Augen des mutigen und von Idealen getriebenen Schweizer Entwicklungshelfers David Hohl erleben. Er meint einer von den Guten zu sein. Einer von jenen, die aus Überzeugung die Welt ein bisschen besser gestalten wollen. Deshalb reiste er 1990, Mitte 20, nach Ru-

anda. Er verspricht sich, das schwärzeste Afrika zu ergründen und dort die Welt zu verbessern. Doch als er in der Hauptstadt Kigali ankommt, findet er ein ganz anderes Szenario vor. *«Ein Kaff, verschlafen, ordentlich, aufgeräumt, langweilig. (...) ein beschaulicher Flecken, die Straßen gekehrt und von Palisanderbäumen beschattet, sicherer als die meisten Städte Europas. Und deswegen schrecklich langweilig.»* Kigali erinnert David an ein ganz normales Schweizer Städtchen...

Genau in diesem Moment beginnt Lukas Bärfuss geschickt uns Schweizer Idealisten, Bünzlis und vermeintlichen Hobby-Weltverbesserern den Spiegel vors Gesicht zu halten. Er übt Kritik an der Schweizer Entwicklungshilfe aus und wirft Fragen darüber auf, wie weit wir den Genozid unterstützt haben. *«Sie verlangten nach Schreibgerät», erinnert sich David, wieder zurück in der Einsamkeit des Schweizer Jura, gegenüber einem alten Schulfreund, «und weil Bleistifte nichts Schlechtes sind, (...) gaben wir ihnen den Bleistift, mit dem sie dann die Todeslisten schrieben, deshalb legten wir ihnen die Telefonleitung, durch die sie den Mordbefehl erteilten, und deshalb bauten wir ihnen die Straßen, auf denen die Mörder zu ihren Opfern führen.»*

Meiner Meinung nach ist dieser Roman ein Roman über die Schweiz, oder sicher über den Westen der bei diesem brutalen Genozid versagt, hat. So lässt Bärfuss den Entwicklungshelfer David bis zuletzt Schweizer, der sich auf den Regeln und Richtlinien beruft, währendem um ihn herum der Völkermord tobt, bleiben. Jedoch halte ich diesen Roman nicht für einen Appell gegen Entwicklungshilfe, sondern vielmehr für einen Roman, der einem aufzeigt, dass man sich nicht zu sehr an bekannten Schemen klammern soll, um so das Offensichtliche erkennen zu können.

Rezensionen der zweiten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2

ALEXANDER, S2 T2

Wichtige Erkenntnisse aus sicherer Distanz gewonnen

Rezension: Hundert Tage von Lukas Bärfuss

Hundert Tage dauerte der Völkermord in Ruanda, welcher bis zu einer Million Menschen das Leben kostete. 1994 brach nach der Ermordung des damaligen Präsidenten der Bürgerkrieg zwischen den Hutu und den Tutsi aus, welche sich bereits seit der Unabhängigkeit im Jahre 1962 feindlich gegenüber standen. Die Bevölkerungsmehrheit der Hutu richtete innerhalb der dreieinhalb Monate ein Blutbad an, welches 75 Prozent der Tutsi nicht überlebten.

Diesem Genozid widmet sich der Schweizer Autor Lukas Bärfuss mit seinem 2008 erschienenen Roman „Hundert Tage“. Es ist der erste Roman des 39 Jahre jungen Schriftstellers, der bereits als Theaterautor grosse Erfolge feiern konnte wie beispielsweise mit dem Schauspiel „Die sexuellen Neurosen unserer Eltern“. In „Hundert Tage“ erzählt Bärfuss gleich zwei Geschichten: Die Geschichte der fiktiven Hauptfigur David Hohl findet eine nahtlose Implementierung in die reale Geschichte Ruandas, welche die tatsächlichen Vorgänge des Völkermords

auf eine eindrucksvolle Weise beschreibt. Das Werk ist mit vielen gut recherchierten Fakten gespickt, was der zweijährigen Vorbereitung von Bärzfuss zu verdanken ist.

Zurück im Jura erzählt David Hohl einem ehemaligen Schulfreund von seinen Erlebnissen als Entwicklungshelfer in Kigali (Hauptstadt Ruandas) sowie von seiner Mitschuld am Völkermord. In Ruanda angekommen versteht sich der junge weisse Mann nicht als Moralapostel und weiss um seine beschränkten Hilfsmöglichkeiten, trotzdem möchte er zumindest dazu beitragen, dass die Welt ein wenig besser wird. Mit der Zeit wird ihm jedoch klar, dass der Völkermord nur durch die ausgeprägte Entwicklungshilfe so effizient ablaufen konnte. Je schlechter die Situation in Ruanda wurde, desto mehr „Hilfe“ bekamen sie, was erneut zu einer Verschlimmerung der Situation führte. David war sich bewusst, dass er als Entwicklungshelfer nicht direkt gemordet hat und er schliesslich nichts dafür könne, wenn der Radiosender zu militärischen Zwecken missbraucht wurde, dennoch war ihm seine Mitschuld am Massaker klar, denn die Hilfe wurde meist nicht dort eingesetzt, wo sie dringend nötig war; andere Aspekte wie politische und mediale Interessen waren für die Verteilung der Gelder ausschlaggebend.

Da es sich bei „Hundert Tage“ vielmehr um einen Tatsachenbericht als um einen Roman, wie man ihn sich gewohnt ist, handelt, fesselt die Geschichte des David Hohl nicht besonders stark. Die Geschichte Ruandas ist schon viel spannender, was aber zu Beginn des Buches noch nicht ausreicht, um in den Bann des Buches gezogen zu werden. Ausschlaggebend dafür ist die Sprache des Werkes, was zugleich dessen grösste Stärke ist. Die Sprache ist präzise, elegant, aussagekräftig und nicht zuletzt auch unterhaltsam, was bei originellen Umschreibungen von prekären Wörtern wie beispielsweise „Neger“ zu einem Schmunzeln führt. Man könnte meinen, das passe überhaupt nicht zu einem Roman, der von einem Völkermord mit hunderttausenden Opfern handelt – dem ist jedoch nicht so: Die Sprache schafft eine angenehme Distanz zwischen dem Leser und den brutalen Handlungen in Ruanda und lässt eine Auseinandersetzung mit der von Bärzfuss ausgeübten Kritik zu.

Die von David beschriebenen Vorgänge sind entsetzend, vorwurfsvoll und skandalös. Mit der Kritik an der Art, wie die Hilfsorganisationen Entwicklungshilfe leisten, löste Bärzfuss eine wichtige (wenn auch kurze) Diskussion aus: Es ging um die Verantwortung, welche mit Entwicklungshilfe einhergeht. Warum Bärzfuss die Kritik anhand von Ruanda schildert, bleibt schleierhaft. Die ehemals belgische Kolonie ist deutlich kleiner als die Schweiz und ziemlich unbekannt. Es gäbe eine Vielzahl von Beispielen, die aktueller und damit wesentlich wirkungsvoller wären. Deswegen besteht die Gefahr, dass die Kritik zwar auf kurzzeitige Empörung stösst, aber danach schnell verpufft und somit alles beim Alten bleibt. Das ist schade, denn es braucht dringend ein Umdenken in der westlichen Welt. Wir haben als Kolonialmächte grossen Schaden angerichtet. Was passiert ist, können wir nicht mehr rückgängig machen, aber wir können unsere Verantwortung wahrnehmen und dafür sorgen, dass durch vermeintliche (Entwicklungs-), „Hilfe“ nicht noch mehr Schaden angerichtet wird. Das Buch „Hundert Tage“ richtet sich daher auch an Leserinnen und Leser, welche sich für die Geschichte Ruandas interessieren und – viel wichtiger – an der Art und Weise der westlichen Entwicklungshilfe ein Umdenken anregen wollen.

ANJA, S2 T2

Die Menschlichkeit des Grauens

Mit 'Hundert Tage' hat Lukas Bärfuss einen Roman geschaffen, der uns so schnell nicht wieder loslässt. Er kombiniert Themen wie Bürgerkrieg, Genozid, Liebe, Entwicklungshilfe und schlichte Menschlichkeit so, dass ein explosives Gemisch entsteht, das zwar langsam einschlägt, dafür aber umso tiefer trifft.

David, der Protagonist, ist ein Mitarbeiter der Schweizer Entwicklungshilfe in Ruanda. Er verbringt vier Jahre dort, bevor ein Bürgerkrieg ausbricht und er sich entscheiden muss, ob er mit der letzten Maschine das Land verlassen oder aber in Ruanda bleiben will. Aus Liebe zu einer Ruanderin namens Agathe entscheidet er sich für Letzteres und harrt 100 Tage in seinem Haus in Kigali aus, umgeben von unsäglichen Gräueln. Als er Agathe schlussendlich wieder findet, kommt es nicht zu dem Happy End, das er sich erhofft hatte.

Bärfuss schafft es, in seinem Roman zugleich den Fakten treu zu bleiben, ohne dabei langweilig zu werden, Kritik auszuüben, ohne belehrend zu wirken, und Emotionen aufleben zu lassen, ohne sich an Klischees zu bedienen.

Er liefert uns mit David eine Figur, mit man sich gut identifizieren kann. Er ist ein rechtschaffender, gutherziger Mensch, der jedoch in keinsten Weise perfekt ist, was ihn sehr sympathisch macht. Er hat eine Affäre mit einer Frau, die schlussendlich genau für das steht, wogegen er ankämpft. So kämpft er zwar für seine Ideale, lässt aber auch mal Lust und Neugier die Oberhand gewinnen. Für seinen Mitarbeiter Paul hegt er einerseits Bewunderung, weil der so diszipliniert und voller Ideale ist, hält ihn andererseits für eine Art Witzfigur. Dass David Paul eigentlich nicht so ernst nimmt, zeigt sich schon daran, dass er ihn immer den 'kleinen Paul' nennt. Er verbringt seine Zeit bald lieber mit Missland, einem anderen Entwicklungshelfer, der einen äusserst schlechten Ruf hat. Missland kümmert sich nicht um die Regeln der Anderen und deren Missfallen, kommt so dem wahren Ruanda aber viel näher. David steht also mit seinem Verhalten zwischen den beiden 'Extremen' und ist weder moralisch erhaben, noch zu weit entfernt von der Norm.

David findet bald heraus, wie sinnlos ihre Entwicklungshilfe eigentlich ist, und mit seinen Hoffnungen sterben auch die des Lesers. Bärfuss impliziert nicht ganz ohne Zynismus, wie selbstgefällig es doch ist, sein schlechtes Gewissen mit ein paar Franken an eine Hilfsorganisation beruhigen zu wollen. So fragt David an einer Stelle, warum sich so viele Hilfsorganisationen auf einem Haufen tummeln und sich um Projekte streiten, anstatt dorthin zu gehen, wo sie wirklich gebraucht würden. Die Antwort die er darauf erhält, lautet: "Weil es die Hölle ist."

Ausserdem merkt David bald, wie naiv er anfangs war. Er überliess zum Beispiel seiner Haushälterin einen Teil seines Gartens, damit sie mit Gemüseanbau ihre Familie unterstützen konnte. Das spricht sich jedoch herum und es stellt sich bald heraus, dass er deswegen von den Ruandern nicht mehr ernst genommen wird, er zerstört das Gemüsebeet wieder.

Doch es gibt eine Kritik an der Entwicklungshilfe, die noch weitaus schmerzhafter ist. Gegen Ende des Buchs bemerkt David, dass die Entwicklungshilfe doch irgendwie erfolgreich war. So haben sie es geschafft, den Afrikanern beizubringen, wie man eine erfolgreiche Radiosendung gestaltet. Und eben diese Radiosendung wird schlussendlich dafür gebraucht, Todeslisten zu verlesen.

Ebenso haben sie Strassen gebaut. Und auf diesen Strassen fahren dann die Milizen von Dorf zu Dorf, um tausende von Menschen abzuschlachten.

Schlussendlich kommt David an einen Punkt, wo er sich fragen muss, ob sie die ganze Zeit über überhaupt auf der Seite der Richtigen gestanden sind.

Zusätzlich zu Bärfußes scharfer Kritik kommen seine schrecklich genauen und bildhaften Schilderungen des Grauens. So liest man von dem knackenden Geräusch, das man hört, wenn die Fahrzeuge über Leichen fahren müssen und dabei deren Knochen brechen. Oder von Menschen die nur halbtot auf Leichenberge geschmissen werden, dort aufwachen und flüchten wollen, vor Panik in die Tiefe stürzen und endgültig sterben. Es ist also alles andere als eine leicht verdauliche Lektüre und man möchte das Buch manchmal am liebsten weglegen. Das zu tun, schafft man jedoch nicht, denn Bärfuß mischt zu all dem Grauen noch eine Romanze und ein paar Stellen, an denen man doch schmunzeln muss. So gibt es zum Beispiel eine Szene, in der sich Paul und David einen 'Wettstreit' mit dem Bürgermeister liefern, bei dem es darum geht, so lange auszuhalten, bis der andere dir Rechnung übernimmt, um gehen zu können. Am Schluss gewinnt der Bürgermeister, der es nicht als unhöflich ansieht, einfach einzuschlafen.

Während auf der Buchrückseite der erste Satz: "Eine schicksalhafte Liebe in den Zeiten des Krieges: packend, brisant, eindringlich" lautet, sehe ich die Liebe nicht als eines der Hauptthemen des Buches. Ich würde sogar so weit gehen, zu sagen, dass es sich bei der Beziehung von David und Agathe gar nicht wirklich um Liebe handelt. Es scheint, als wäre es mehr die Faszination des 'Fremden', sexuelle Lust, wie auch die Herausforderung, die David zu Agathe ziehen. Agathe auf der anderen Seite ist äusserst gelangweilt von ihrem Leben in Ruanda und sieht in David wohl eine Art Ablenkung. Sie scheint bis zum Schluss eher Verachtung für David zu empfinden, als wahre Liebe.

Das spiegelt sich auch auf sprachlicher Ebene. Davids Sprache wird teilweise sehr primitiv und explizit. So spricht er zum Beispiel vom 'ficken' und von halbnackten 'Pimmelmännern'.

Rassismus scheint mir da eher ein wichtiges Thema zu sein. Man bekommt den Eindruck, dass sich David seiner rassistischen Klischees sehr wohl bewusst ist. Das führt irgendwie auch dazu, dass man ihn weniger verurteilt. Bärfuß injiziert die rassistischen Wörter und Bilder wie eben zum Beispiel 'Pimmelmänner' so offensichtlich, dass er damit provoziert, uns aber gleichzeitig darauf aufmerksam macht, dass sich auch in unseren Köpfen bewusst oder unbewusst überlieferte 'Rassenklischees' festgesetzt haben.

Ein weiteres wichtiges Thema, ist die menschliche Natur. David muss sich gegen Ende mit den Mördern 'anfreunden', um zu überleben. Ausserdem schläft er mit Agathe, obwohl er nicht mit ihrer Sichtweise einverstanden ist. So sind es schlussendlich nicht nur die Mörder, die man verurteilen kann bzw. muss, sondern es sind alle Menschen. Sogar der 'kleine Paul' wird einmal schwach, schläft mit einer Eingeborenen und steckt sich so mit dem HIV-Virus an.

'Hundert Tage' von Bärfuß ist alles in einem: eine Dokumentation eines Völkermordes, eine Gesellschaftskritik und eine Liebesgeschichte. Und auch wenn das Buch nicht immer angenehm ist, kann ich es doch wärmstens empfehlen.

DINESH, S2 T2

Rezension zu „Hundert Tage“ von Lukas Bärfuss

Lukas Bärfuss schrieb einen Roman über ein sehr heikles Thema. Kaum ein anderes Buch aus der Gegenwartsliteratur beinhaltet ein empfindliches Thema wie dieses 208-seitiges Werk. Sein ganzes Buch basiert auf dem Genozid in Ruanda. Der Dramatiker hat zwei Jahre lang über den Völkermord in Ruanda recherchiert und setzte seine Erkenntnisse dann in ein literarisches Werk um.

Die Geschichte wird aus der Ich-Perspektive erzählt, aus der Perspektive des Protagonisten David Hohl. Er kommt 1990 als naiver Schweizer Entwicklungshelfer nach Ruanda, um dem Land unter die Arme zu greifen. Er will die Welt verändern bzw. ihr etwas zurückgeben. Deshalb wurde er Entwicklungshelfer. Er arbeitet unter der Führung des kleinen Pauls, seinem „besten“ Freund, den er eigentlich kaum kennt. Während seiner Zeit in Afrika lernt er Agathe kennen, die Tochter eines Ministerialbeamten, die später seine Geliebte wird. Vier Jahre später wird Ruanda zum Schauplatz eines Völkermordes. Agathe, die mit zu den Tätern zählt, befindet sich in einem Flüchtlingslager. David versteckt sich in seinem Haus und schreibt ihr ständig Briefe. Anschliessend flüchtet er selbst zu diesem Flüchtlingslager, um dem sicheren Tod zu entkommen. Er trifft seine Geliebte dort, die man kaum mehr „seine“ Geliebte nennen kann. Sie ist nicht mehr dieselbe Person, welche er geliebt hat. Sie stirbt dann später.

Die Sprache des Buches ist nicht zu hochgestochen. Der Autor nutzt eine simple Sprache, sodass jedermann dieses Buch lesen kann. Nur bei den Namen der Städte und Völker hätte er sich ein bisschen zurückhalten können. Obwohl sie keine grössere Bedeutung hatten, konnten diese Begriffe einen Leser ohne geo-politisches Vorwissen sehr verwirren. Ab und zu musste ich beim Wortschatz des Autors die Stirn runzeln. Ich dachte dann, ich hielte ein Buch in der Hand, welches ausschliesslich für Jugendliche geschrieben worden ist. Begriffe wie „Pimmelmänner“ (Seite 83) oder die Bezeichnung des weiblichen Geschlechtsteiles als „Möse“ (Seite 115) sind für mich Bestandteile der jugendlichen Ausdrucksweise. Was bis zum Ende offen liegt, ist die Frage, ob Agathe eine Haupt- oder Nebenfigur ist. Sie ist eigentlich ein sehr wichtiger Bestandteil der Geschichte. Es wird viel über sie erzählt und gesprochen, doch in der Geschichte selbst ist sie nicht aktiv genug, als dass man sie eine Hauptfigur nennen könnte. Aber ansonsten ist das Buch angenehm zum Lesen.

Das Buch hat eine Anziehungskraft, weil es auf ein wahres historisches Ereignis basiert. Man erkennt in diesem Buch sehr schön, was für Schäden die weissen bürgerlichen Männer, aus der Zeit des Imperialismus, hinterliessen. Das Buch erzählt die Geschichte von David in Ruanda, ohne dass das Genozid in der falschen Art als Hintergrundkulisse gebraucht wird. Bei der Beschreibung der Afrikaner und Charakterisierung deren ging Lukas Bärfuss so genau vor, dass man manchmal gar nicht merkt, dass sich diese Geschichte in einem anderen Land abspielt. Man hat das Gefühl, dass alle Menschen dort auch Schweizer wären. Das war auch wahrscheinlich sein Ziel, da er Ruanda als Kontrast zur Gesellschaft der Schweiz hinstellt. Dafür hat die Geschichte ein Lob verdient.

Aber etwas stört mich extrem in der Geschichte. Ruanda wird als die Schweiz Afrikas bezeichnet. Da frage ich mich, warum braucht denn dieses „Schweiz“ irgendeine Art Entwicklungshilfe? Die Schweiz selber ist ökonomisch sowie politisch auf dem stabilsten und besten Stand. Auch von der Technologie und der Bildung her kann sie international mithalten und ist somit wettbewerbsfähig. Und wenn Ruanda als Schweiz Afrikas

bezeichnet wird, nehme ich an, dass dieses Land eigentlich im Vergleich zu den anderen Ländern in Afrika die beste wirtschaftliche und politische Lage besitzt. Warum wird die Entwicklungshilfe nicht in einem Land, welches es wirklich braucht, geleistet? David hätte ja dann auch in ein anderes Land ziehen können, um dort seinen Beitrag zu leisten. David Hohl ist so hohl wie sein Name selbst. Wenn er wirklich die Welt verändern wollte, dann hätte er nicht nach Ruanda, sondern in ein entwicklungshilfebedürftiges Land ziehen sollen. Es hat den Anschein, dass David nach Ruanda geht, damit er sagen kann, er hätte wenigstens etwas getan. Nicht weil er es wollte, sondern weil er sein Gewissen besänftigen wollte. Und trotz des Genozid als traurige Hintergrundkulisse, nahm das Buch ein trauriges Ende, in dem die Geliebte von ihm stirbt.

Ich habe mich beim Lesen geärgert, dass die hundert Tage, um die es hauptsächlich um Buch gehen, erst ab Mitte des Buches anfangen. Ich musste mich sehr zusammenreissen, damit der Geduldsfaden nicht riss. Aber sobald man zum Kern des Buches gelangt ist, will man das Buch erst zur Seite legen, wenn man es fertig gelesen hat. Müsste ich dieses Buch bewerten, dann würde ich dem Buch vier von fünf Sternen vergeben. Wenn man nicht schnell die Geduld verliert, dann ist es ein Buch, das man lesen sollte.

HANNAH, S2 T2

Von Langeweile und Völkermord

Eine unglaubliche Dichte von wahren Geschehnissen des Völkermordes in Ruanda, verpackt in einen Roman über die Entwicklungshilfe der Schweiz – Lukas Bärfuss' neues Buch ist keine leichte Kost.

Der als Theaterautor bekannte Bärfuss legt seinen zweiten Roman vor: Ein Buch über den Völkermord in Ruanda und der Rolle der Schweiz in Afrika. Eine Geschichte der Auswirkungen von Entwicklungshilfe, des Krieges und des Hasses, aber auch – oder gerade deshalb – der Liebe.

Der Protagonist und Ich-Erzähler David Hohl erzählt einem Freund von den verhängnisvollsten und schicksalsreichsten hundert Tagen seines Lebens. Der junge David, voller Lebenslust und Euphorie, wird in dem ruhigen ruandischen Städtchen Kigali stationiert um Entwicklungshilfe zu leisten. Entgegen seiner Erwartungen, sein neues Leben in Afrika würde bewegend und interessant sein, erlebt David die Beschaulichkeit und Langeweile des Alltags in Ruanda. In der Schweizer Direktion lernt David den kleinen Paul kennen. Davids Vorgesetzter ist friedlich und immer darauf bedacht, keinen Ton von sich zu geben, nicht einmal, wenn er niessen muss. So bedacht erscheint David seine Arbeit, die Menschen in den Direktionen und die Einwohner von Kigali. David erkennt bald, dass sein vermeintliches Abenteuer in Afrika nicht zu finden ist. Bis er auf Agathe trifft: eine Frau, die den braven David fasziniert, und die mit ihm nach einigem Hin- und Her eine Beziehung beginnt. Als sich diese Beziehung vertieft und in ausschweifenden „Bumsabenden“ endet, verändert sich auch das Leben in Kigali. Der Krieg bricht aus, und mit ihm einer der grössten Völkermorde der afrikanischen Geschichte. David versteckt sich aus Liebe zu Agathe ganze hundert Tage in Kigali, während vor seinem Haus der Krieg wütet.

Die Auswirkungen der Schweizer Entwicklungshilfe in Ruanda werden in Bärfuss' Roman vorwurfsvoll zur Schau gestellt: Die Idee der Schweizer, in Kigali eine Radiostation aufzubauen und die darauf folgenden Aufrufe zum Völkermord die mit dieser Hilfe über das ganze Land verbreitet werden können, wie auch der Egoismus der Helfer, die bei den ersten Anzeichen von Krieg in ein Flugzeug steigen, sind klar erkennbar. Doch auch die Beziehung zwischen Agathe und David nimmt eine zentrale Rolle in diesem aufwühlenden Roman ein. Sie ent-

wickelt sich im Verlaufe des Buches so, wie Ruanda während des Krieges. Und wie David innerhalb seiner Unschlüssigkeit zwischen Liebe und Angst: von beschaulich, friedlich und nahezu brav zu unüberschaubar, gewalttätig und roh. Nicht nur die Figur des Davids ist ein Sinnbild für eine Veränderung. Der kleine Paul symbolisiert die Genauigkeit, das übertriebene Mass an Zurückhaltung der Schweizer in Afrika. Als David ihn zum Schluss des Buches in seinen Wanderschuhen das Land verlassen sieht, bemerkt er, dass auch ein eher unsichtbarer Mann wie Paul immer mit einer Tragödie gerechnet hat. Man könnte fast sagen, schade, kommt diese Tragödie erst am Ende des Romans ins Spiel. Ein wenig mehr Spannung, ein bisschen mehr fesselnde Details hätten mich als Leserin sehr erfreut. Auf den ersten dutzend Seiten glaubt man, in Kigali zu sein: alles plätschert ein wenig vor sich hin, ein ewiges Warten auf eine Handlung. Die Geschichte gewinnt an Intensität, als Agathe ins Spiel kommt und wird fesselnd, als der Krieg beginnt.

Bärfuss' Sprache ist im Gegensatz zum Inhalt des Buches unglaublich stark! Sie ist einerseits klar und verständlich, was dem Autor erlaubt, lange, verschachtelte Sätze zu schreiben. Feinde der Fremdwörter können „100 Tage“ ohne Probleme geniessen. Andererseits hat die Sprache eine so starke Präsenz, dass man auch über die teilweise plumpe Handlung hinweg sehen kann. Sie wird feiner, wenn es um Details geht, primitiver, als sich David und Agathe näher kommen und schneller, als sich die Lage zuspitzt.

Auf der sprachlichen Ebene beginnt einen einzig der immer wiederkehrende Rassismus mit den Seiten zu irritieren. Sätze wie „Mütter, ein Kind an jedem Finger“ wie auch die Darstellung der Kinder eines schweizer Ehepaars als „blonde Engelchen am Rande der Wildnis, die nackten Füße schmutzig, aber ihre Seelen unberührt“ geben einen als Leser das Gefühl, peinlich berührt sein zu müssen.

Die Brutalität des Krieges wie auch die weniger intensiven Momente wirken authentisch. Und doch liess mich das Buch auf eine erstaunliche Weise kalt. Vielleicht liegt es daran, dass man sich als Frau schlechter in eine Männerrolle einfühlen kann, vor allem dann, wenn einen das Frauenbild – schön gezeigt anhand der Agathe – als Mischung aus eigenständiger Frau und aggressiven Monstrum, befremdet.

Insgesamt würde ich das Buch eher der männlichen Leserschaft als der weiblichen empfehlen, eine Leserschaft, die idealerweise ein gewisses geschichtliches Vorwissen hat. Dann ist man fähig, die komplexen Situationen zu verstehen und liest das Buch mit Interesse. Auch ist der Roman weniger für Actionfreaks geeignet als für Sprachinteressierte. Denn letztere kommen bestimmt auf ihre Kosten!

JESSICA, S2 T2

Bleistifte für Todeslisten

In seinem Roman „Hundert Tage“ greift Lukas Bärfuss verschiedene Themen wie Liebe, Genozid, Entwicklungshilfe und die schlichte Menschlichkeit auf und schafft es sie so zu kombinieren, dass wir den Roman nicht so schnell vergessen werden.

Dabei ist es kein Ereignisroman, sondern viel mehr ein Tatsachenbericht, der die Schweizer Entwicklungshilfe in Ruanda in Frage stellt.

Mit vielen idealistischen Zielen ist David Hohl, der Protagonist, nach Ruanda gekommen, in dieses kleine Land im Herzen Afrikas. Als Mitglied der Schweizer Entwicklungshilfe will er Spendengelder in verschiedene Projekte investieren und die Not der Menschen ein wenig lindern. Vier Jahre verbringt er dort, bevor ein Bürgerkrieg

ausbricht. David könnte fliehen, wie die meisten seiner Kollegen. Doch er steigt nicht ins rettende Flugzeug nach Europa. Aus Liebe zu einer Ruanderin, Agathe, harrt 100 Tage in seinem Haus in Kigali aus und erlebt ein grausames Gemetzel. Er hat sie vier Jahre zuvor am Flughafen in Belgien kennengelernt und kann sich ihrer Schönheit nicht mehr entziehen. Er realisiert zu spät, dass die junge Frau sich zu einer hasserfüllten Fanatikerin gewandelt hat, die am Völkermord nicht ganz unbeteiligt ist.

David ist ein aufrichtiger, gutmütiger und rechtschaffener Mensch, der jedoch keineswegs perfekt ist. Dies macht ihn sehr sympathisch. Der „kleine Paul“, wird von David zum einen als Witzfigur gesehen, was aus seinem Namen schon erschlossen werden kann, zum Anderen aber auch von ihm bewundert auf Grund seiner Disziplin. David kämpft zwar für seine Ideale, ist jedoch nicht immer so diszipliniert, was sich auch darin zeigt, dass er eine Affäre mit Agathe führt, die am Schluss eigentlich für das steht, wogegen er ankämpft.

Er ist jedoch sehr hilfsbereit, manchmal aber auch ein wenig naiv. Als er Beispielsweise seiner Haushälterin einen Teil seines Gartens überlässt, damit sie den Gemüsebau ihrer Familie unterstützen kann, spricht sich das schnell herum und er wird deswegen von den Ruandern nicht mehr ernst genommen. Daraufhin zerstört er das Beet wieder.

Die grösste Kritik an der Entwicklungshilfe ist jedoch die, dass durch ihre Hilfe der Genozid eigentlich zu Stande kam. Es werden Bleistifte gespendet, mit denen die Todeslisten geschrieben werden. Sie haben es geschafft, eine Radiosendung auf die Beine zu kriegen, welche schlussendlich dafür gebraucht wird, Todeslisten zu verlesen. Und auf den Strassen, die gebaut werden, fahren später die Milizen von Dorf zu Dorf, um tausende von Menschen zu töten. Die Tatsache, dass die Entwicklungshelfer so sehr von ihrem Elan ihrer guten Taten geblendet sind, dass keiner von ihnen wahrnehmen will, wie überall um sie herum den grössten Genozid nach dem zweiten Weltkrieg geplant wird, finde ich jedoch ein wenig ironisch.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die schlichte Menschlichkeit, die menschliche Natur. Man verstösst gegen seine eigenen Prinzipien, um zu überleben. David freundet sich am Schluss mit den Mördern an, damit er nicht selbst ein Opfer von ihnen wird. Er schläft mit Agathe, obwohl er nicht ihrer Ansicht ist. Somit muss man nicht nur die Mörder verurteilen, sondern alle Menschen.

Was David Hohl letztlich doch noch zu einem halben Helden macht ist sein Dableiben und Ausharren während all dieser schrecklichen Ereignisse obwohl er hätte fliehen können.

Bärfuss' genauen und bildhaften Schilderungen des Grauens beschreiben die Situation in Ruanda damals sehr präzise. Ein wenig zu präzise manchmal nach meinem Geschmack. Viele gnadenlose Realität und kaum Fiktion. Daraufhin weist schon der Autorenhinweis „Die historischen Tatsachen in diesem Buch sind verbürgt, die handelnden Personen erfunden“ hin. Ich fand es teilweise sehr empörend und erschreckend. Man liest von Fahrzeugen, die über Leichen fahren und dabei deren Knochen brechen oder von halbtoten Menschen auf Leichenbergen, die dort aufwachen und flüchten wollen, dann aber in die Tiefe stürzen und sterben.

Auch die Sprache von David finde ich an gewissen Stellen unangemessen und primitiv. Er spricht von „Pimmelmännern“ und anderen ähnlichen Begriffen. Es scheint, als will Bärfuss mit Wörtern wie diesen provozieren, den Leser auf die Probe stellen. Es gibt immer einen gewissen rassistischen Unterton. Rassismus ist allgemein ein nicht ganz unwichtiges Thema in diesem Buch und kommt immer wieder vor.

So zum Beispiel auch als Agathe am Flughafen in Belgien durch die Passkontrolle geht und von den Sicherheitsleuten belästigt wird, weil sie Afrikanerin ist. David möchte ihr helfen, wird aber dafür bestraft und verpasst sogar seinen Flug. Agathe schätzt seine Hilfe keineswegs und scheint bis zum Schluss eher Verachtung als wahre Liebe für ihn zu empfinden.

Nicht jeder schafft es, den Fakten treu zu bleiben, Kritik auszuüben und gleichzeitig Emotionen aufleben zu lassen. Bärffuss ist dies allerdings gelungen. Ein spannender Roman mit viel radikalem geschichtlichem und politischem Hintergrund. Empfehlenswert für Diejenigen, die sich gerne mit tiefgründigen, kritischen Fragen auseinandersetzen.

JOHANN, S2 T2

Über Ohnmacht, Schuld und das Scheitern

„Sieht so ein gebrochener Mensch aus, frage ich mich“ (S.1) Hundert Tage erzählt die Geschichte eines Schweizer Entwicklungshelfers, welcher an der Unmöglichkeit seines Vorhabens scheitert. David Hohl geht nach Ruanda mit der Absicht, die Welt zu verbessern. Doch was ihn dort anfangs erwartet ist der unspektakuläre Alltag eines gewöhnlichen Entwicklungshelfers. Das ist die erste einer Reihe von Enttäuschungen, die er eistecken muss und an denen sein Optimismus bricht. David scheitert. Die Entwicklungshilfe scheitert. Sie scheitern an ihrer Ohnmacht, ihrer Hilflosigkeit und ihrer Schuld.

Lukas Bärffuss gelingt es eine Welt des Scheiterns, anhand der verschiedensten Typen von Entwicklungshelfern, zu skizzieren. Zweifelslos, sie alle haben gute Absichten, doch ihre Euphorie und ihr Engagement ermöglichen einen unvorstellbaren Genozid. Ihr gemeinsames Projekt scheitert, genauso wie sie selbst. Der kleine Paul, der gewissenhafte Vorgesetzte von David, unterschreibt sein Todesurteil, als er in einem schwachen Moment „diesem schreienden Hunger nach Sinnlichkeit“ (S.165) erliegt und sich mit dem HIV-Virus infiziert. Aus einem scheinbar selbstlosen Entwicklungshelfer und Kämpfer für das Gute wurde „ein Mann, der wegen etwas Alkohol und Sprechgesang seine Beherrschung verliert, ein Feigling, der lieber seine Frau ansteckt, als ihr zu erzählen, dass er nicht der heilige, selbstlose Entwicklungshelfer war, für den sie ihn immer gehalten hatte“ (S.166-167). Auch die Entwicklungshilfe in ihrer Gesamtheit muss eistecken. Überraschend klar und differenziert wird das Scheitern dieser geschildert. Bärffuss erzählt kurze Geschichten, über die Errungenschaften der Entwicklungshelfer und zeigt ihre verheerenden Folgen. So gelang es den Entwicklungshelfern, einen Radiosender aufzubauen, der jedoch zum Mordinstrument wurde und für Propaganda und Hetzreden missbraucht wurde. Bärffuss gelingt es anhand von solchen Anekdoten, die Komplexität dieses Grauens zu verdeutlichen. Zudem offenbaren sich die Unterschiede von Absicht und Wirkung. Die Entwicklungshelfer wollten Gutes bewirken, doch sie waren die Lehrmeister des Bösen, und verhalfen so dem Genozid zu einer ungeheuren Effektivität. „Hätten sie sich nicht an unsere Vorgaben gehalten, so hätten sie keine achthunderttausend Menschen umbringen können, nicht in hundert Tagen.“ (S.180) Das ist die Schuld der Entwicklungshilfe und aller die an ihr beteiligt waren.

Ein weiterer Aspekt, der mich faszinierte, war die Alltäglichkeit. Lukas Bärffuss verfällt bei der Schilderung des Grauens nicht der Effekthascherei. Im Gegenteil, er beschreibt kühl und distanziert, was David davon mitbekommt und wie sein Alltag inmitten dieses Grauens aussieht. Selbst in den unbegreiflichsten Situationen schafft es der Mensch, sich einen Rhythmus anzugewöhnen. So wird auch der Vorgang des Tötens zu einer gewöhnli-

chen Tätigkeit, die man im gleichen stätigen Rhythmus wie andere Arbeiten verrichtet: „so, wie sie früher Punkt fünf die Arbeit am Entwässerungsgraben niederlegten, so hielten sie es auch jetzt, bei ihrem Mordhandwerk.“ (S.177) Auch verbrüdet sich David notgedrungen mit einer Gruppe von Mördern, um zu überleben. Doch obwohl sie noch vor wenigen Augenblicken gemordet haben, so sind sie, sobald sie den Garten von Haus Amsar betreten, Freunde. Und obwohl ‚Freunde‘ eigentlich zu viel gesagt ist, brauchen sie dennoch einander und sind dankbar um die gewonnene menschliche Nähe.

Die Schilderungen von Bärzfuss sind geprägt von einer überwältigenden Ohnmacht und Hilflosigkeit. Die unbeholfenen Akteure der Entwicklungshilfe können versuchen was sie wollen, doch sie sind nicht in der Lage den Massenmord zu verhindern. Ihre Schuld liegt nicht darin, unüberlegt oder gar mit bösen Absichten gehandelt zu haben, sondern darin, die Folgen ihres Bestrebens nicht erkannt zu haben. Diese kritische Präzision, mit der er die Entwicklungshilfe analysiert, verschafft Hundert Tage zu einem erfrischenden Weitblick, der einem auf schockierende Weise die Augen öffnet.

Der gebrochene David beschreibt seine Rückkehr mit den Worten: „Ich bin nach meiner Rückkehr durch dieses Land gezogen, und ich habe nur gerechte Menschen gefunden, Menschen, die wissen, was gut und was schlecht ist.“ (S.208) David ging, mit seinen naiven Idealen und Vorstellungen, nach Ruanda. Dort musste er feststellen, dass seine Vorstellungen davon, was gut und was schlecht ist, dort nicht gelten. Er musste feststellen, dass er, der gerechte Schweizer Entwicklungshelfer, Blut an den Händen hat. Hundert Tage mahnt auch uns, die wir uns als gerechte Schweizer wahrnehmen, mit: „Unser Glück war immer, dass bei jedem Verbrechen, an dem je ein Schweizer beteiligt war, ein noch grösserer Schurke seine Finger im Spiel hatte, der alle Aufmerksamkeit auf sich zog und hinter dem wir uns verstecken konnten.“ (S.208)

MARIUS, S2 T2

Die Schweiz als Vermittler des Untergangs

Rezension zu Lukas Bärzfuss‘ „hundert Tage“

Lukas Bärzfuss hat mit „100 Tage“ eine sehr berührende Geschichte über einen Schweizer Entwicklungshelfer, der in Ruanda zum Zeitpunkt des Völkermords lebte, geschrieben. Schnörkellos bringt Lukas Bärzfuss den unglaublichen Genozid an 800'000 Menschen auf den Punkt und er nennt auch seine Hauptverantwortlichen, nämlich das schweizerische System für Entwicklungshilfe. Mit seinem offensiven Schreiben prangert Lukas Bärzfuss, durch seinen Ich-Erzähler David Hohl, das Treiben der Entwicklungshilfe aus der Schweiz an. David Hohl meint, dass die Mehrheit des Geldes falsch investiert worden sei und dadurch erst der Genozid in Ruanda stattfinden konnte. Erstens wurde eine Radiostation gebaut, durch die der Völkermord angehetzt wurde. Zweitens waren es die Schweizer die dem Volk Ruandas diese Disziplin und Organisation beigebracht haben um so etwas „Grosses“ überhaupt durchführen zu können. Drittens hat die Schweizerische Eidgenossenschaft eine andere Geschichte als die von Ruanda. Das heisst natürlich, dass man dieses friedliche System, das wir von der Schweiz her kennen in anderen Ländern nicht durchsetzen lässt, auch wenn es die „Schweiz“ Afrikas ist. Denn wir in der Schweiz haben das Glück, dass wir von keinen alten Feindschaften Angst haben müssen.

Wie Lukas Bärzfuss mit diesen schlimmen Tatsachen umgeht, finde ich sehr spannend, denn er schreibt „100 Tage“ angriffig über ein sehr heikles Thema. Durch die Stimme David Hohl, fand ich es aber nie wirklich pro-

vokativ. Denn David Hohl ist für mich ein typischer Schweizer. Die Szene als er zu erzählen beginnt am Flughafen war für mich ein persönliches Highlight. Denn David Hohl brauchte schon eine gewisse Zeit bis er sich getraut hat, endlich einzugreifen, als die Zöllner Agathe belästigten. Wie er danach einfach im Verhörsaal sitzen blieb und viel zu viel Angst vor weiteren Konsequenzen hatte und dadurch seinen Flug verpasste, dann konnte ich mich perfekt mit ihm identifizieren. Für mich war es nachher immer irgendwie verständlich, wie David Hohl sich gefühlt haben muss. Dass er in die „Schweiz“ Ruandas geht ist für mich auch typisch, denn in den Ländern um Ruanda herum passiert sehr viel Schlimmeres und im Gegensatz zu diesen Ländern ist Ruanda das Paradies. Irgendwie auch typisch für uns Schweizer. In einem Land zu helfen, dass es wahrscheinlich

am wenigsten bräuchte ist aber sehr verlockend, denn man hat zwar geholfen, aber man hatte nie grössere Probleme. David Hohl weiss, dass es anderen Länder viel schlechter gehen würde, aber er bleibt auch in Ruanda, was nicht sehr für ihn spricht, aber die Mehrheit würde wahrscheinlich gleich handeln. Diese Stellen, aber auch viele andere Stellen zeigen mir auf, dass David Hohl die typischen Charakterzüge der Schweizer aufweist und darum ist dieses Buch jedem Schweizer, der mehr über die „Vorurteile“ gegenüber Schweizer wissen will, zu empfehlen. Nicht nur David ist ein typischer Schweizer auch seine Mitarbeiter, vor allem der kleine Paul mit seiner Steinsammlung. Dieses Buch lebt von dieser schweizerischen Mentalität, was ich als Schweizer natürlich sehr schön finde.

Die andere Hauptperson neben David Hohl ist Agathe. Diese Agathe ist nie wirklich greifbar, denn sie verändert sich immer und sie wird am Ende selbst zu einer Mörderin. Sie verleiht der Geschichte etwas Magisches und Spezielles, was natürlich auch wieder sehr spannend ist. Agathe macht dem Leser klar, dass jeder Mensch zu einer Bestie sich wandeln kann.

Lukas Bärfuss strukturiert diese schrecklichen Ereignisse in Ruanda sehr gut, was zur Folge hat, dass man sich den Verlauf der Geschehnisse sehr gut merken kann. Es ist so, als wäre man wirklich voll dabei, denn man lernt das Land mit David Hohl kennen und man weiss nur so viel wie er auch weiss. Diese Tatsache macht es für den Leser einfach, die Gedanken die Lukas Bärfuss hatte aufzunehmen und die Fakten klar zu gliedern. Dass Lukas Bärfuss alles sehr genau beschreibt, trägt natürlich auch zu diesem Verständnis bei. Mit diesen vielen kleinen Details wird die Landschaft aber auch die Personen anschaulich und man kann sich bestens ein Bild von Ruanda und deren Bevölkerung machen. Dass Lukas Bärfuss die Ereignisse um Ruanda so genau schildert finde ich sehr gut, denn wenn man nicht in Ruanda war kann man sich eigentlich kaum vorstellen, dass man in hundert Tagen 800'000 Leute umbringen kann. Das finde ich extrem wichtig, denn so wird man fast ein Teil der Geschichte um David Hohl, auch wenn ich manchmal lieber einfach sofort gewusst hätte, wie es mit der Haupthandlung weitergeht, aber im Nachhinein muss ich sagen, dass ich lieber eine gute spannende Geschichte lese, als so eine halbpätzige kurze Geschichte die mich am Ende überhaupt nicht berührt hat.

Was man sagen muss, ist, dass Lukas Bärfuss keinen Zeitungsartikel schreibt und darum nicht immer zu hundert Prozent sachlich sein muss. Logisch hat er sehr gut recherchiert aber dennoch finde ich, dass ab und wann vielleicht ein bisschen übertrieben wurde und das schweizerische System für Entwicklungshilfe ein bisschen zu schlecht gemacht wurde. Denn man muss schon bedenken, dass alle nur das Gute wollten, aber das Schlechte schafften.

Beim Lesen war für mich als einziges ein bisschen störend, dass Lukas Bärfuss keine richtigen Pausen eingesetzt hat. Denn ich bin ein Leser, der gern mal eine Pause einlegt. Einerseits kann man es als Kompliment für das Buch anschauen, denn ich hatte nie wirklich Lust, das Buch zur Seite zu legen und etwas anderes zu machen, andererseits hätte ich gerne ein bisschen Zeit zwischen dem Lesen gehabt um noch ein bisschen für mich zu haben um über das Buch nachzudenken zu können.

Im Allgemeinen gebe ich aber Lukas Bärfuss ein sehr gutes Zeugnis für dieses Buch, denn er erzählt diese Geschichte von David Hohl sehr präzise. Wie er die Veränderung von David und Agathe beschreibt und wie er beschreibt wie es zu diesen hundert Tagen gekommen ist sind sehr klar. Aus Diesem Grund konnte ich mir ein schönes Bild von dieser Katastrophe machen, auch wenn die eigentlichen hundert Tage nur sehr kurz beschrieben wurden. David hat am Schluss alles verloren, unter anderem auch Agathe. Dieses Ende hat mich ein bisschen fertiggemacht denn wie schon gesagt, konnte ich mich sehr gut in diesen sympathischen, manchmal etwas naiven David Hohl hineinversetzen und ich denke, dass es nicht nur mir so gegangen ist. Lukas Bärfuss nimmt starke Kritik an der schweizerischen Entwicklungshilfe, ob die angebracht ist, ist schwierig zu sagen, denn nur am Beispiel Ruandas zu reden und nachher die Entwicklungsarbeit so zu kritisieren ist ein bisschen hart. Ich finde es aber sehr spannend, dass sich David Hohl getraut über ein schwieriges Thema so offensiv zu schreiben. Darum ist das Buch auf alle Fälle lesenswert und als Schweizer sowieso.

MELANIE, S2 T2

Schuldsuche im Herzen Afrikas

Lukas Bärfuss – Hundert Tage

David Hohl, der sich zu Beginn der 1990er Jahren als Entwicklungshelfer nach Ruanda begibt, ist der fiktive Protagonist in Lukas Bärfuss' aufwühlenden politischen Roman „Hundert Tage“. Bärfuss erzählt in seinem Werk vom Versagen der schweizerischen Entwicklungshilfe im tiefsten Afrika.

Der zu Beginn des Romans naive und beinahe blauäugige Ich-Erzähler David kommt als Entwicklungshelfer nach Ruanda. Er arbeitet mit anderen rechtschaffenen Schweizern, wie Paul, seinem Vorgesetzten, für die Direktion, eine von vielen Institutionen, die sich laut Missland, ebenfalls Direktionsmitarbeiter, „sich hier [Ruanda] gegenseitig auf den Füßen stehen.“ (S. 52) David schreibt zu Beginn des Romans: „Ich habe an das Gute geglaubt, ich wollte den Menschen helfen, wie alle aus der Direktion, [...] um die Menschheit weiterzubringen.“ (S. 7) Der Satz steht bewusst in der Vergangenheit, denn David verändert sich im Laufe der Geschichte und damit auch sein Blick auf Ruanda, „die Schweiz Afrikas“, wie das Land auch genannt wird.

Unter Anderem in Folge einer Liebesaffäre mit der westlich gebildeten, aber einheimischen Agathe und dem Einfluss von Missland zweifelt David immer mehr an der Idee, dass er die Welt verändern kann. Er beschreibt seine Arbeit bald als „Sesselfurzer“-Job und statt die Missstände im Land zu mindern, stopft die Direktion ihr Geld in den Hintern des Präsidenten. (S. 51) Seine Versuche den Einheimischen, zum Beispiel seiner Haushälterin Erneste, zu helfen, scheitern kläglich.

Je länger die politischen Unruhen, die bald in Kigali beginnen, andauern, desto mehr verändert sich Agathe. Sie unterstützt die Morde im Land und führt diese vermutlich auch an. Das Schlimme an der Beziehung Davids zu

Agathe ist nicht, dass sie auf zwei vollkommen anderen Seiten stehen, sondern dass die neue, „von Hass, Abscheu und Zorn“ (S. 135) erfüllte Agathe, ihn anwidert und zugleich sexuell enorm anziehen scheint. David beschreibt den Sex mit ihr als „schweinisch“ (S. 134) und begehrt sie in dem Moment am meisten, als sie Davids Haushälterin grundlos demütigt. Bei solchen Stellen fehlt für mich der Bezug zur Realität. Ich kann mich kaum in David und seine enorme Lust einfühlen, die er für eine Person, wie Agathe sie wird, empfindet. Denn ich denke nicht, dass er Agathe aus tiefstem Herzen liebt, vermutlich sind seine Absichten vor allem körperlich und dienen primär der Befriedigung. Aus diesem Grund verstehe ich nicht, wie er und Agathe „übereinander herfallen können“ (S. 136) und auch David nimmt sich selbst danach als Perversling wahr und hat „das Gefühl, Erenestes Blut klebe an ihm.“ (S. 136)

Bei den oben beschriebenen Stellen, von denen es mehr als eine gibt, verwendet Bärzfuss eine ordinäre und perverse Sprache, welche die Absurdität der Situation auf den Punkt bringt und diese Stellen schlicht nicht überlesen lässt. Dort finde ich die anstossende Sprache passend, was für andere Textstellen nicht gilt. Bärzfuss benutzt dieselbe Sprache für David, wenn dieser über Missland spricht. Ich kann mir auf Grund der Beschreibung von Missland vorstellen, dass dieser über Ärsche spricht, für David finde ich diese Sprache an gewissen Stellen deplaziert. Doch, um dem Ganzen etwas Positives abzurufen, bringt Bärzfuss einem zum Schmunzeln, wenn man diese Arsch-Stellen liest. (z.B. S. 152)

Wie David sich verändert zeigt Bärzfuss in einer einleuchtenden Tiermetapher mit einem Bussard, was dem Leser die Entwicklung Davids deutlich macht. Anfangs würde David das kranke Tier um keinen Preis töten und gegen Ende seiner Zeit im Haus Amsar, seiner Unterkunft der vergangenen vier Jahre und der im Titel genannten hundert Tage, bringt er den Vogel kurzerhand um. (S. 139 und S. 188) Dieses simple, aber brillante stilistische Mittel ermöglicht Bärzfuss Davids Wandel klar ersichtlich zu machen, ohne unnötige Worte über seine Tugenden zu verlieren. Überhaupt finde ich den äusserst kontrovers charakterisierten David in diesem Buch meist hervorragend geschildert und optimal zwischen den verschiedenen Fronten in Ruanda platziert.

David verweigert die Evakuierung aus Ruanda mit dem Rest der Direktion, als die Situation brenzlich wird. Die Gründe dafür lässt Bärzfuss weitgehend offen, doch Davids kindliche Naivität und sein heldenhafter Leichtsinns sowie die verkorkte Liebesaffäre mit Agathe scheinen diese spontane Entscheidung beeinflusst zu haben.

Bärzfuss konfrontiert den Protagonisten und damit auch den Leser immer wieder mit Fragen nach wichtigen Themen wie richtig/falsch oder Opfer/Täter. Besonders fesselnd dazu ist die Stelle, wo David sein Gärtner, der selber mordend durch die Länder zieht, seinem Schicksal und damit dem sicheren Tod überlässt. Das Zitat, welches mich am meisten beschäftigt hat und meiner Meinung nach auch eine der Kernaussagen darstellt, findet sich auf S. 195: „Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht.“

Besonders die Schweiz und damit auch die DEZA bekommen in dem Roman ihr Fett weg. "Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Soße unterzugehen." (S. 208) Solche Textstellen, die wie Perlen immer wieder im Roman auftauchen, lassen Bewunderung meinerseits für Bärzfuss' Arbeit aufkommen.

Bärfuss' langwierige politische und historische Ausführungen sind zum Teil überflüssig und zu detailreich, weshalb sie den Lesefluss verringern. Hier wird jedoch deutlich, dass der Autor für diesen Roman lange und viel recherchiert hat und sich ausführlich mit dem Thema befasst hat. Diese Tatsache wiederum erschwert dem Leser, sich klar zu werden welche Teile des Romans fiktiv sind und welche der Realität entsprechen. Ich zweifle daran, dass der Roman die absolut geeignete Form für die Aussage ist, die Bärfuss vermitteln möchte.

Im Vergleich zu Urs Widmers „Im Kongo“ hebt Bärfuss die politische Motivation in seinem Roman stark hervor. Die Kritik, die Bärfuss mit diesem Werk äussert ist deutlich und er dringt in ein dunkles Kapitel der schweizerischen Geschichte vor. Er wirbelt Themen auf, die manche wohl lieber unter den Teppich gekehrt sehen würden. Bärfuss polarisiert mit dem in sich gelungenen Werk sowohl in den Medien als auch unter den Kantischülern, was diesen Roman durchaus lesenswert macht.

RAPHAELA, S2 T2

Entwicklungshilfe als Flop?

Lukas Bärfuss 100 Tage

Der Roman „100 Tage“ ist 2008 erschienen und das erste Buch von Lukas Bärfuss, der 1971 in Thun geboren ist. Vorher schrieb er einige Theaterstücke. Das Buch ist aus der Sicht des Ich-Erzählers David Hohl geschrieben, der einem Freund seine Erlebnisse in Ruanda von 1990- 1994 erzählt. Er fliegt 1990 nach Kigali und arbeitet dort als Entwicklungshelfer. Als er jedoch in Kigali ankommt, merkt er, dass vieles anders ist als gedacht. So lernt er die Kehrseite der Entwicklungshilfe kennen. Als schliesslich die Präsidentenmaschine abstürzt, bricht das Chaos aus. Die Folge ist der Krieg zwischen den Hutus, den Kurzen, und den Tutsis, den Langen. Ausländer werden mit extra Flugzeugen ausgeschafft. David jedoch bleibt, dies vor allem aus dem Grund, da er Agathe, eine Afrikanerin, beweisen will, dass er nicht schwach ist. So verbringt er hundert Tage in seinem Haus, lebt von der Nahrung, die sein Gärtner bringt und hört draussen das unerlässliche Wüten des Krieges. Dabei verbündet er sich, wie auch Agathe, immer mehr mit den „Mördern“.

Der Protagonist David Hohl, freut sich am Anfang des Buches auf die Versetzung nach Kigali, da er sich schon als Kind gerne für die Schwachen einsetzte und sie verteidigte. Als er jedoch einige Zeit in Kigali verbringt, merkt er, dass es Scheinbilder gibt und nichts so ist, wie man denkt. So erzählt David an einer Stelle, dass es andere Orte gibt, die viel dringender Entwicklungshilfe bräuchten als Ruanda. Jedoch möchte niemand in diese hilflosen Ländern gehen, da sich niemand in ernsthafte Gefahr begeben will.

„Wenn diesen selbstlosen Helfern das menschliche Wohl am Herzen liegt, warum packen nicht einige ihre Sachen und fahren hinüber nach Katanga? Ich war dort, und ich kann Ihnen sagen: Es ist die Hölle. [...] Man findet den Tod an jeder Ecke, Krankheit in jedem Winkel, Verderbnis und Hoffnungslosigkeit in jedem Gesicht, aber Entwicklungshelfer kriegt man dort keine zu sehen.“ (S.52)

So äussert sich der Protagonist kritisch gegenüber der Entwicklungshilfe. Er zeigt auf, dass Entwicklungshilfe nicht immer die richtige Lösung ist. Dabei geht er jedoch noch weiter, nach meinem Geschmack fast zu weit, und beschuldigt die Entwicklungshelfer, dass diese sogar die „Bösen“ unterstützen. Es ist jedoch nicht so, dass

David sich davon abgrenzt, sondern er bezieht sich mit ein. Er gibt zu, dass er, als er nach Wasser lechzt, die Mörder um Hilfe bittet und sich so mit ihnen verbündete.

„Kaum waren sie weg, schämte ich mich für meine Gedanken, für die freundschaftlichen Gefühle, die ein paar Schlucke Wasser mich für diese Mörder hatten fühlen lassen. Nicht nur meine Gedanken waren korrupt, selbst meine Gefühle waren käuflich, und mit Abscheu betrachtete ich die trüben Wasserflaschen, das graue, schwammige Brot, den Preis, zu dem ich mich verkauft hatte.“ (A.187)

Wenn es ums Überleben geht, ist man zu allen bereit. Dies macht das Buch deutlich. Erst nach seiner Tat bereut David, was er getan hat. Er ändert jedoch trotzdem nichts und lässt sich von den Mördern verpflegen.

Auch erzählt er, wie die Schweizer Entwicklungshelfer eine Radiostation finanzieren, mit dem die Hutus zum Massenmord aufrufen.

Die Ambiente und Grausamkeit des Krieges werden eindrücklich beschrieben. Daher konnte ich mir die grausame Situation bildlich vorstellen.

„Ich rief ihn bei seinem Namen. Er liess den Knüppel sinken und nahm die Pilotenbrille ab, und ich sah in ein von Tod und Alkohol vernebeltes, trübes Augenpaar, in ein Gesicht, das etwas von einem Neugeborenen hatte, mit den Zügen eines Greises. Als hätten sie in der Dunkelheit, aus der sie kommen, einem Geheimnis beige-wohnt, einem Mysterium, das wir vergessen haben. Doch als er mich erkannte, verwandelte sich Vince für einen Augenblick zurück in den Jungen, der den Gästen Bananenlimonade(..)gebracht hatte.“ (s.185)

Er arbeitet auch mit Bildern und Klischees, um die Situationen und Themen des Buches besser aufzuzeigen. Zum Beispiel sammelt ein Freund von David Hohl Steine. Diese sind alle ordentlich in einer Kommode verstaut. Dies widerspiegelt das klischeehafte Bild der Schweizer wieder. Die Schweizer sind ordentlich und organisiert.

„Mütter, ein Kind an jedem Finger, Ziegelbrenner, die ihre brennenden Öfen zurückgelassen hatten; Bierbrauerinnen, die das erste Mal in ihrem Leben keine Hirse angesetzt hatten.“ (s.60)

Diese klare Einteilung der Menschen wirkt jedoch zu krass und stört. Es wirkt an gewissen Stellen schon rassistisch.

Auch wird das Thema der Scheinbilder mit Hilfe eines Klischees aufgezeigt.

„Zwei Kinder empfangen und, blonde Engelchen am Rande der Wildnis, die nackten Füsse schmutzig, aber ihre Seelen unberührt von allen schädlichen Einflüssen der Zivilisation.“ (S.35)

Auch wenn die Leute scheinheilig aussehen, wie hier zum Beispiel die blonden Engelchen, haben die meisten etwas Schmutziges an sich. Dies wird durch die schmutzigen Füße gesagt. Auch beschuldigt er hier indirekt die Schweizer und behauptet, dass diese die schädlichen Einflüsse bringen.

Lukas Bärfuss bediente sich noch einem anderen Mittel, um die Situationen und Themen des Buches besser verständlich zu machen. Er nimmt die Hauptprobleme auf und betont diese in Nebenhandlungen und teilweise versteckten Botschaften. So werden die Missstände in Ruanda auch durch versteckte Botschaften verdeutlicht:

„Der Vogel frass einen Finger, einen menschlichen Daumen, um genau zu sein, und im selben Moment begriff ich, womit er sich gesund gefüttert hatte.“ (S.188)

Somit begriff David Hohl wohl auch, dass er diese 100 Tage nur überlebt, da auch er sich im übertragenen Sinne von den Toten ernährt. Denn er bekommt das Essen von Hutus, die all diese Morde begehen.

„Nein, wir gehören nicht zu denen, die Blutbäder anrichten. Das tun andere. Wir schwimmen darin. Und wir wissen genau, wie man sich bewegen muss, um obenauf zu bleiben und nicht in der roten Sauce unterzugehen.“ (S.208)

Agathe wird im Verlaufe des Buches immer grober und radikaler. Am Schluss nimmt sie an Veranstaltungen teil, die den Völkermord ankünden. Sie ist somit auch eine Figur, die die ganze Entwicklung in Ruanda aufzeigt. Dort wurde auch immer alles Grober und Radikaler, bis es tausende von Toten gab.

Die Sprache im Buch ist gut und klar verständlich geschrieben, dies obwohl die Sätze sehr lange und zum Teil verschachtelt sind.

„Die hätten in den vier Jahren danach tausend Möglichkeiten gehabt, aber irgendwie wurde sie schon in diesen Tagen mit Bazillus infiziert, mit dem Hass, der sie schliesslich vergiftete und umbrachte, auch wenn ich lange nichts davon bemerkte und sie noch eine ganze Weile, bestimmt ein Jahr, eher mehr, wie bis anhin vor sich hin lebte.“ (S.93)

An manchen Stellen wirkt die Sprache jedoch primitiv. Beispielsweise werden Wörter wie „Vögeln“, „Ficks“ und „Bumsabende“ gebraucht. Nach meinem Geschmack ist dies unverschämte, da diese Wörter nicht im Zusammenhang mit Morden und Krieg verwendet werden dürften. Denn so wird der Schwerpunkt auf diese Wörter gelenkt, obwohl die Handlung, die ausserhalb des Hauses geschieht, viel wichtiger ist.

Im Buch werden keine Anführungszeichen und Schlusszeichen verwendet. Dies kann am Anfang zu Verwirrung führen und gewisse Stellen müssen zweimal gelesen werden.

Das Buch zeigt die Widersprüchlichkeit auf, in der wir leben. David möchte Entwicklungshelfer sein, kann sich jedoch nur für die „Bösen“ einsetzen und baut Strassen, für einen einzelnen reichen Mann. Obwohl wir Menschen nur das Gute wollen machen wir uns schuldig. David sah den Pass von seinem Gärtner, unter dem Tisch liegen. Als die Mörder diesen jedoch angreifen, macht er keine Anstalt, seinen Gärtner zu verteidigen. Er denkt, er täte damit etwas Gutes, da so ein Mörder mehr getötet wird. Dabei wird er jedoch auch indirekt zum Mörder.

«Weil ich gerecht sein wollte, wurde ich schuldig, und als ich mich schuldig machte, fühlte ich mich gerecht. (s.195)

Das Buch hat mich nach wenigen Seiten gefesselt. Auch wenn an manchen Stellen die Entwicklungshilfe zu sehr als etwas Negatives dargestellt wird, ist es, vielleicht auch gerade wegen dieser Kritik, spannend. Kurz gesagt ist dieses Buch voller Widersprüche, spannenden Stellen, kritisch und direkt. Durch das Verflechten des politischen Geschehnisses und einer Liebesgeschichte wird es ein Werk, das für jede Zielgruppe geeignet ist.

THEODOR, S2 T2

Hundert Tage

Lukas Bärfuss greift in seinem Debütroman ein Thema auf, dass in höchstem Masse brisant und interessant ist auf. Bärfuss zielt auf eine öffentliche Debatte über Entwicklungshilfe ab und nimmt deshalb kein Blatt vor den Mund. Sein sehr gut recherchierter Roman erzählt über Menschen, die das Gute wollten aber das Böse bewirkten.

Die Geschichte handelt von David Hohl, einem Schweizer Entwicklungshelfer, der überzeugt ist das Richtige zu tun. David hat Ideale und möchte diese verwirklichen. Deshalb meldete er sich beim DEKA, um in einem Kriessengebiet das vermeintlich „gute“ Werk zu vollbringen. Er erhält einen mehrjährigen Job in Ruanda. Er verspricht sich, das schwärzeste Afrika zu ergründen und dort die Welt zu verbessern. Doch als er in der Hauptstadt Kigali ankommt, findet er ein ganz anderes Szenario vor. *«Ein Kaff, verschlafen, ordentlich, aufgeräumt, langweilig. (...) ein beschaulicher Flecken, die Straßen gekehrt und von Palisanderbäumen beschattet, sicherer als die meisten Städte Europas. Und deswegen schrecklich langweilig.»* Kigali erinnert David an ein ganz normales Schweizer Städtchen... Er beginnt in Kigali, nach etlichen Anläufen, eine Affäre mit Agathe, einer jungen Schwarzen die ihn magisch anzieht. Die sexuellen Handlungen mit ihr empfindet er als triebhaft und meint keine Gefühle für sie zu empfinden. Doch genau dies beginnt ihn verrückt zu machen und er meint einen Abgrund und etwas Böses in ihr zu erkennen. Ruanda ist Anfang der neunziger Jahre noch ruhig und gilt eigentlich als die Schweiz Afrikas. Geschickt spielt hier der Autor mit Klischees die auch für Schweizer Bünzlis gelten und hält uns so den Spiegel vors Gesicht. „Hundert Tage“ erzählt über einen sehr finsternen Abschnitt der Geschichte Afrikas, in den wir selbst mehr verstrickt sind, als wir es ahnen.

Durch die minutiöse Recherche erhält der Roman Substanz und jene Szenen die den Bürgerkrieg beschreiben, das Gemetzel zwischen den „Kurzen“ und den „Langen“, den Hutu und den Tutsi, wirken sehr glaubhaft. David, der eigentlich gekommen ist um Gutes zu bewirken, gerät in einen schrecklichen Alptraum, über einen der wohl schlimmsten Genoziden überhaupt. Zudem vermeint David zu erkennen, dass das gesamte Böse nur durch all das Gute, das die Entwicklungshilfe zu Stande gebracht hat, entstehen konnte. Er wirft Fragen darüber auf, wie weit wir den Genozid unterstützt haben. *«Sie verlangten nach Schreibgerät», erinnert sich David, wieder zurück in der Einsamkeit des Schweizer Jura, gegenüber einem alten Schulfreund, «und weil Bleistifte nichts Schlechtes sind, (...) gaben wir ihnen den Bleistift, mit dem sie dann die Todeslisten schrieben, deshalb legten wir ihnen die Telefonleitung, durch die sie den Mordbefehl erteilten, und deshalb bauten wir ihnen die Straßen, auf denen die Mörder zu ihren Opfern fuhren.»* Als alle Ausländer das Land verlassen, verschanzt sich David in seinem Haus und wird durch diese Begebenheit geprägt.

Bärfuss schreibt ohne einen künstlichen Schleier über die ganze Angelegenheit zu legen. Dadurch entsteht ein Text der nur allzu gut Afrika beschreibt, wie wir Europäer darüber denken. Der Autor rechnet ausserdem mit der Schweizer Entwicklungshilfe ab, und lässt dadurch seine eigene Meinung, meiner Ansicht nach, ein bisschen zu stark aufblitzen. Er beschreibt die Entwicklungshilfe als eine europäische Politik, die voller Fehler war und dadurch zu einem Scheitern des Gutgemeinten führte. Dadurch dass die Sprache nicht wirklich dynamisch sondern eher belehrend ist, erinnert das ganze Buch vielmehr an eine Reportage als an einen wirklichen Roman. Das

Buch lebt ganz klar von seinem polarisierendem Thema, den perfekt geschilderten Szenen und dem gut recherchierten Stoff und nicht von literarischen Verwunderungen.

Ich bin der Meinung, dass dem Roman der eigentliche Feinschliff fehlt. So quält mich noch immer die Frage, wo der am Anfang eingeführte Ich-Erzähler geblieben ist. Ausserdem erwähnt der Autor erst am Schluss den eigentlichen Schauplatz Ruanda, zuvor wird immer nur von Kigali gesprochen. Jedoch gehen diese kleinen Fehler in diesem höchst spannenden und interessanten Buch unter und das Fazit bleibt höchst positiv.

Rezensionen der dritten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 1

ALICE, S3 T1

Tauben fliegen auf von Melinda Nadj Abonji (2010)

Familie, Fremdheit, Unsicherheit, Liebe, Hass und Palatschinken führen durch den wundervollen Roman von Melinda Nadj Abonji.

Ildiko und ihre Schwester Nomi werden von ihrem Zuhause in der Vojvodina in die Schweiz zu den Eltern gebracht. Diese haben sich dort abgearbeitet, damit ihre Kinder in guten Verhältnissen aufwachsen können. Aber die Ich-Erzählerin Ildy fühlt sich in der Schweiz immer als Fremde. Auch als die Familie später ein Café, das Mondial, übernehmen kann, ist es für Ildy schwierig, die Serviertochter zu spielen. Sie vermisst ihre Mamika, die Grossmutter, aber auch all ihre Verwandten, die sie in der Heimat zurückgelassen hat. Denn dort, spitzt sich die politische Lage immer mehr zu und schon bald ist überall die Rede vom Balkankrieg. Wie Ildiko und ihre Familie mit dieser Situation umgehen, wird mit sehr viel Gefühl dem Leser näher gebracht.

Ildiko liebt eine weite Ebene, die man auf einer mit Pappeln gesäumten Strasse durchquert, bis man zum Ort gelangt, wo sie ihre frühe Kindheit verbrachte. „Nichts hat sich verändert, gar nichts“, sagt der Vater, als sie auf dem Weg sind ihre Verwandten zu besuchen. Für Ildy ist genau diese Tatsache beruhigend. Denn sie fürchtet nichts mehr als die Veränderung. Das ist auch der Grund, weshalb sie jedes Mal, wenn sie zurückkehren, einen Kontrollgang durch ihr altes Zuhause vornimmt, um festzustellen, dass alles noch so ist, wie sie es in Erinnerung hat. Die Ich-Erzählerin fühlt sich stark verbunden mit ihrem Heimatort. Das wird im Buch vor allem mit genauen Beschreibungen von Erinnerungen, Stimmungen und Wahrnehmungen hervorgehoben.

Eine ständige Traurigkeit zieht sich durch den Roman. Die Gefühle und Wahrnehmung der Ich-Erzählerin werden unmissverständlich dem Leser näher gebracht und es lässt einem Einblick gewähren in ein aufgekratztes Individuum, was versucht, sich selber zu definieren. Das ist es auch, was mich ein bisschen gestört hat: Diese ständige Bedrücktheit. Ich habe es zwar gerne, wenn man in ein Buch eintauchen kann, aber es dürfte schon ab und zu auch Freuden im Leben geben. Die werden wohl weggelassen, damit der Effekt nicht ausbleibt, dass dieses Buch etwas Spezielles ist.

Die Autorin schafft mit ihrer direkten Sprache, den schweizerischen Ausdrücken und den zerstückelten langen Sätzen Ildys Welt, die einem nicht fremd ist.

Das Buch ist nicht direkt ein Angriff gegen die Schweizer „bünzli“ Gesellschaft. Aber ich möchte schon meinen, dass die Schweizer in diesem Buch weniger gut abschneiden. Natürlich ist es für eine ausländische Familie schwer sich zu integrieren. Was mich traurig gemacht hat, sind die Rückschläge, die der Familie Kosco in der Schweiz widerfahren. Und als dass es nicht genug wäre, dass sie sich mit schwieriger Kundschaft im Mondial abgeben müssen, sterben ihre Verwandten in ihrer Heimat und jeder muss selber damit fertigwerden, all das auszuhalten. Wie die Mutter immer wieder pflegt zu sagen: „Wir haben hier noch kein menschliches Schicksal, wir müssen es uns erst noch erarbeiten.“ Doch das stimmt nicht. Diese Familie hat sehr wohl ein Schicksal, welches in diesem Buch erzählt wird.

Das Thema Familie und das Zusammenleben ist ein wichtiger Punkt. Die Beziehung der Ich-Erzählerin zu ihren Familienmitgliedern ist ganz unterschiedlich. Die Grossmutter, die sie sehr schätzt und ihre Schwester stehen Ildy am nächsten. Das Verhältnis zu ihrem Vater ist schwer zu beschreiben. Ildy erzählt nüchtern über die Trinkgelage ihres Vaters und seine Wortergüsse über den Kommunismus, der seiner Meinung nach, alles zerstörte, dass man meinen könnte, es wäre ihr egal. Diese Nüchternheit löst aber auch beim Leser Mitleid und Anteilnahme mit dem Vater sowie mit Ildy aus.

Mir gefällt der Schluss des Romans als Ildiko es schafft, sich von ihrer Familie zu distanzieren und ein eigenständiges Leben anzufangen. Man wünscht ihr nämlich die ganze Zeit, dass sie ausbrechen kann. Für sie sieht der Ausbruch so aus, dass sie auszieht, in einen Block, der gleich an der Weststrasse steht und in dem sie einfach für sich sein kann. Es ist zwar nicht so, dass sie in der Zeit vorher gefangengehalten worden wäre. Dieser Ausbruch ist vielmehr ein Ausbruch aus Ildiko selber.

Trotz der Schwere, die in diesem Buch mitschwingt, habe ich Gefallen daran gefunden. Es hat mir auch Einblick in eine andere Kultur verschafft, die ich bisher noch nicht so gut kannte. Den Schreibstil der Autorin empfindet man auf der ersten Seiten als neu und ungewöhnlich, doch später fällt es einem fast nicht mehr auf, dass die Sätze über eine halbe Seite lang sind und völlig auf Anführungszeichen verzichtet wurde. Ich würde dieses Buch auf jeden Fall weiterempfehlen für all jene, die sich gerne in andere Menschensituationen versetzen und sich ein Bild machen möchten über eine mögliche Integration einer Familie in die Schweiz.

KIM, S3 T1

Ein Einblick in eine andere Welt

Der Zürcher Autorin und Musikerin Melinda Nadj Abonji, die selbst im Alter von vier Jahren, aus der Vojvodina im nördlichen Serbien, in die Schweiz eingewandert ist, ist es gelungen, in „Tauben fliegen auf“, die Probleme und Erfahrungen der Migrantenfamilie Kocsis pointiert und völlig identifizierbar niederzuschreiben.

In ihrem neuen Wohnort, einem Ort, an der Zürcher Goldküste, gelten die Kocsis schlicht und einfach als „Jugos“. Die Geschichte der vierköpfigen Familie spielt im Jahr 1993, wobei das Werk mit Rückblenden durchzogen ist, die von Familienfesten, Hochzeit und Tod aus ihrer Heimat, der Vojvodina, erzählen. Köstlich pointiert berichtet die Ich-Erzählerin, Ildiko, vom Auto der Familie, mit dem sie jedes Jahr in ihre Heimat zurückkehren, das sich von einem schokoladenfarbenen Chevrolet zu einem weissen Mercedes verändert und das schliesslich von der gesamten männlichen Verwandtschaft bewundert wird. Es wird eine fleissigen Familie beschrieben, die

sich beginnend mit sprachlichen Defiziten von einer Wäscherei und Büglerei über eine einfache Cafeteria bis hin zum renommierten „Cafe Mondial“ in ihrem Ort „hochgearbeitet“ hat.

Aber wie die Familie erfahren muss, ist es nicht immer einfach, in einem fremden Land zu wohnen. Auch dann nicht, wenn man bereits als zweite Generation dort lebt. Ildiko kämpft zwischen zwei Welten. Zum einen, zwischen der Welt ihrer Eltern, in der es gilt, sich zu assimilieren und möglichst gering aufzufallen, wenn man als Fremde in einem anderen Land lebt. Zum anderen, einer Welt, in der sie nach ihrer eigenen Identität auf der Suche ist. Hinzu kommt schliesslich, dass in ihrer Heimat der Krieg ausbricht und die Kocsis die Sorgen um ihre Grossmutter, die Mamika und ihre restlichen Verwandten zermüht. Als wäre dies nicht schon genug, kommt es zu feindlichen Attacken gegenüber der bemühten Familie. Ein Gast beschmiert die Herrentoilette in ihrem Cafe mit Scheisse. Ildiko reicht es!

Die Autorin legt die Geschichte, der liebevollen Eltern, die ihren Kindern eine bessere Zukunft bieten wollen, und der Kinder, die mit subtilen Erlebnissen umgehen müssen, in halbseitigen, verstrickten Sätzen dar. Doch trotz dessen ist alles gut verständlich. Die dynamische Ausdrucksweise regt einem zum Weiterlesen an. Denn man möchte nicht nur wissen, wie die Gegenwart der kleinen Familie aussieht, sondern auch, was sie in der Vergangenheit erlebt und bewegt hat.

Gleichzeitig werden Vergangenheit und Gegenwart so miteinander kombiniert, dass je nach Standpunkt verschiedene Themen zum Ausdruck kommen. Einerseits wird von Assimilationsverrenkungen gesprochen, wobei sich Kocsis gleichzeitig darüber im Klaren sind, dass sie trotz allen Bemühungen doch nicht richtig dazugehören. Andererseits spielt die Sorge, um die eigene Familie in der Heimat während dem Krieg eine zentrale Rolle.

Äusserst amüsant sind aber auch immer wieder die schweizerdeutschen oder ungarischen, niedergeschriebenen Wörter wie „chlöpft“ oder „Schaiz“, was so viel wie „Schweiz“ heissen soll. Diese in unterschiedlichen Passagen kursiv gedruckten Ausdrücke, bringen den Leser regelrecht zum schmunzeln, da dadurch eine „heimelige“ Atmosphäre entsteht.

In „Tauben fliegen auf“ gelingt es Melinda Nadj Abonji die schwierigen Erfahrungen, aber auch die schönen Zusammentreffen einer Migrantenfamilie bewegend und zugleich greifbar darzulegen, wodurch aus diesem Werk ein regelrechtes Leseerlebnis entsteht.

LARISSA, S3 T1

Rezession zu << Tauben fliegen auf >>

Die Autorin Melinda Nadj Abonji erhält für ihren Roman „Tauben fliegen auf“ den Deutschen Buchpreis. Sie schreibt über ihre Auswanderung in die Schweiz aus Vojvodina (eine nördliche Gegend in Serbien).

In dynamischen Sätzen, welche bis zu einer Seite lang sein können, erzählt die Autorin eine Geschichte aus der Sicht eines Mädchens, welche mit vier Jahren aus Vojvodina zieht. Vojvodina liegt im Norden von Serbien. Bei der Familie handelt es sich eine Minderheit in Serbien, die Ungaren. Sie ziehen in ein Dorf, welches in Zürich an der Goldküste liegt.

Der Unterschied von der ländlichen Welt in Vojvodina und der Gegend an der Goldküste ist gewaltig. Die Menschen in Vojvodina leben unter sehr einfachen und armen Verhältnissen, wobei in Zürich an der Goldküste eine Vielzahl von reichen Menschen wohnt.

Wegen verschiedenen Anlässen wie Hochzeiten, Todesfälle und Besuche fährt die Familie von Ildiko (von der Familie Ildi genannt) mehrmals zurück zu ihren Verwandten.

Die Gegend wird sehr genau beschrieben. Jedes kleinste Detail, das der Hauptfigur auffällt wird genau beschrieben. Nicht nur wie es aussieht, sondern welche Gefühle sie bei Ildi auslösen. Der Autorin ist es gelungen, dem Leser oder der Leserin eine Vorstellung der ärmlichen Gegend im Norden Serbiens zu geben. Auch die Gerüche regen beim Leser einen Ekel an, obwohl man es durch das Buch nicht riechen, sondern nur lesen kann.

Das Leben in der Schweiz ist für die Familie nicht einfach. Sie versuchen sich so gut wie möglich in die Gesellschaft zu integrieren. Vor allem die Eltern von Ildi leben unter dem ständigen Druck, etwas falschen machen zu können und in der Gesellschaft als Ausländer aufzufallen. Die Mutter wird durch das Buch für den Leser zu einer Person mit einer Geschichte, von dem sie träumt. Zuerst besitzt die Familie eine Wäscherei, später ein Cafeteria "Modial", wo die ganze Familie arbeitet. Bei den Angestellten handelt es sich ebenfalls um Ausländer aus verschiedenen Gebieten des ehemaligen Jugoslawien. Die Streitigkeiten zwischen ihnen werden ebenfalls so erzählt, wie sie die Hauptfigur noch in Erinnerung hat und welche Gefühle es bei ihr ausgelöst hat.

Die Besucher der Cafeteria werden ebenfalls bis ins Detail beschrieben, nicht nur ihr Aussehen, sondern auch ihr Verhalten und ihre Haltung. So kann sich der Leser ein genaues Bild der verschiedenen Besucher vorstellen.

Als Ildi einen Mann kennenlernt, welcher ein Flüchtling ist, stehen vereinzelte Sätze und Wörter auf Englisch im Buch. So kann sich der Leser ebenfalls besser vorstellen, wie sich das Gespräch zwischen den Beiden angehört hat. Die Begegnungen mit dem Flüchtling werden ebenfalls, wie der grösste Teil des Buches sehr ausführlich und genau beschrieben.

Auch vereinzelte Schweizerdeutsche Wörter, welche falsch ausgesprochen oder gebildet werden tauchen im Buch auf.

Zum Teil zieht sich aber die Beschreibung ein bisschen in die Länge und durch die ständigen Rückblenden kann es sehr verwirrend für den Leser sein. Da der Krieg in Serbien eine wichtige Rolle im Buch spielt, kann es zum Vorteil sein, wenn man das Buch mit Vorkenntnissen zum Krieg liest.

Aber das Ziel, die Integration eines ungarischen Serben in der Schweiz zu beschreiben, aus der Sicht des Auswanderers, ist der Autorin gelungen. Das Buch regt den Leser an, darüber nach zu denken, wie sich die Auswanderer in der Schweiz fühlen. Die Geschichte zeigt die Situation einer ausländischen Familie, welche sich versucht so gut wie es geht in der schweizerischen Gesellschaft zu integrieren. Doch trotzdem werden sie als "Jugos" abgestempelt. Das Buch sorgt auch für eine Verbreitung der Toleranz gegenüber Ausländern. Denn durch das genaue beschreiben der Gegend in Serbien und durch die vielen Verluste von Familienmitgliedern im Krieg wird dem Leser eine Sichtweise gezeigt, die er sonst nicht kennt. In den Medien wird sehr häufig von Auswanderern berichtet, welche durch Integrationsschwierigkeiten in der Schweiz negativ auffallen. Dass es aber auch Familien gibt, welche sich selbst stark unter Druck setzen, um nicht als "Jugos" abgestempelt zu werden, wird mit dieser Geschichte des Mädchens und dessen Familie gezeigt.

LISA, S3 T1

Melinda Nadj Abonji: Tauben fliegen auf

Dieser Roman ist vor allem eines: Vielseitig! Zu aller erst fällt beim Lesen die unkonventionelle Sprache auf. Pro Seite sind durchschnittlich etwa zwei Sätze geschrieben. Wer ständig nach korrektem Satzbau sucht, wird dadurch enttäuscht, dass er einen enormen Wirrwarr aus Nebensätzen findet. Um das Buch geniessen zu können, muss man sich dem Fluss der Sprache hingeben, sich von einigen Rastern lösen und die einzelnen Teilaussagen und Nebensätze im Moment lesen. Die Sprache, die sehr alltagsnah und echt wirkt auf der einen Seite, sehr unbefangen direkt und trotzdem treffend auf der anderen, wird schnell vertraut. Der Text klingt etwa so, wie man sich vorstellt, dass jemand ein Tagebuch schreiben könnte. Melinda Nadj Abonji pflegt eine sehr eigene, durchaus attraktive Ausdrucksweise.

Der Leser erlebt die Geschichte der beiden Schwestern Ildiko und Nomi Kocic, welche im Kindesalter in die Schweiz einwandern. Die vielen Zeit- und Ortsprünger geben dem Buch rückblickend einen bildhaften Charakter. Schlussendlich hat man weniger eine Geschichte gelesen, als eher einen Einblick in die Situation der Familie erhalten. Man versteht die Protagonisten, weil man an Hand verschiedener Szenen gelesen hat, wie sie zu dem geworden sind, was sie sind. Das Leben wird mit samt seinen Fehlern abgebildet, niedergeschrieben: das Buch schämt sich für nichts. Ab und zu liest man Satzfragmente in „falschem“ Schweizerdeutsch, „Scheissjugos“ und „Schissusländer“ werden unverblümt beim Namen genannt.

Die Autorin schreibt in „Tauben fliegen auf“ über ein politisch brisantes Thema, ohne dabei Politisch zu werden. Die Familie von Ildiko, der Hauptperson, wandert in die Schweiz ein und lässt viele Verwandte und Bekannte in der Vojvodina, in der Armut zurück. Die Familie beginnt gemeinsam, in der Schweiz eine neue Identität aufzubauen. Der Szenenwechsel zwischen dem provinziellen Leben in der Vojvodina, wohin sie ab und zu während der Ferien zurückkehren, und Zürich, wo sich die beiden Mädchen langsam eingelebt haben, scheint nahezu schizophren. Der Umgang damit wird auch nahezu zu einem Tabu, der Jugoslawienkrieg wird totgeschwiegen. Oftmals hört man Gäste des Kaffees, das die Familie Kocic gemeinsam mit einigen Angestellten führt, über den Jugoslawienkrieg diskutieren. Einmal dreht die aus dem Balkan stammende Küchenhilfe durch. Manchmal rufen die Verwandten an. Ängste sind im Raum, ohne genannt zu werden. Gedanken, Wünsche werden beschrieben, ohne als solche gekennzeichnet zu sein. Vieles wird in dem Roman dadurch, dass es eben nicht geschrieben steht, umso gegenwärtiger. Das Verständnis der beiden Kinder für die sozialen und kulturellen Begebenheiten um sie herum, das auf einer so viel tieferliegenden, intuitiven Ebene stattfindet, als das der Erwachsenen, verursacht Hühnerhaut beim Lesenden. Die einfachen, kindlichen Schilderungen so komplexer Vorgänge wie der Demonstration des neuen Mercedes in der Heimat, rufen eine tiefe Beklommenheit hervor, um einige Seiten später wieder einer sonderbaren Heiterkeit zu weichen.

Das Buch ist in seiner Eigenständigkeit sehr erfrischend. Der Text scheint sich nicht beeindrucken zu lassen von Klischees und Vorurteilen der Leser. Die Autorin schildert ihre Eindrücke, ohne Rücksicht zu nehmen auf empfindliche Themen. Das Buch hallt lange nach.

MURAD, S3 T1

Rezension: Melinda Nadj Abonji, Tauben fliegen auf

Das Hauptthema in diesem Buch ist wie ich finde die Emigration aus einem Land und folglich die Immigration in ein neues, ein fremdes Land, wie auch die damit verbundenen Probleme und Schwierigkeiten. Sie weist mit ihrem Buch auf die damalige und heutige Inakzeptanz gegenüber Immigranten. Sie schildert klar und deutlich, wie sich Ildiko fühlt und wie sie ausgeschlossen wird von der Schweizer Gesellschaft. Ich sehe Ildiko und ihre Gefühle als ein genaues Abbild der Autorin und deren Gefühle. Die Autorin stammt, gleich wie die Ich-Erzählerin Ildiko, aus der Vojvodina, dem Ungarisch sprechenden Norden Serbiens. Melinda Nadj Abonji identifiziert sich mit der Ich-Erzählerin Ildiko. Ich kann mir gut vorstellen, dass dies genau die Lebensgeschichte der Autorin ist. Sie schreibt in diesem Roman in einer sehr direkten Sprache, teils brutalen Sprache. Einfach gesagt: „Sie schildert die Situation, so wie sie ist. Dass Personen aus der Balkanregion alle als „Jugos“ bezeichnet werden, erlebe ich heute noch. Es wird nicht zwischen Bosniern, Kroaten, Serben, und Menschen anderer Länder Ex-Jugoslawiens unterschieden, alle sind schlicht und einfach „Jugos“. Schön zu sehen ist auch die tiefe Sehnsucht, von Ildiko und ihrer Schwester, nach der scheinbar unerreichbaren Heimat. Die beiden wollen ja nach Vojvodina zurück sobald sie 18 Jahre alt sind. Sie schildert auf einem sehr direkten Weg, wie schwer es ihre Familie hatte und wie schlecht sie von den Schweizern aufgenommen und behandelt wurden. Nach dem Ausbruch des Balkankriegs im Jahr 1992 sieht man auch deutlich wie die Spannungen zwischen den Republiken in Ex-Jugoslawien waren und dass sie sich nicht einmal untereinander in Frieden leben konnten.

Ich habe selbst den Unterschied erlebt, wie integrierte und nicht integrierte Ausländer behandelt werden. Gewisse Personen unterscheiden zwischen den beiden Arten von Immigranten und gewisse Personen schauen einfach alle Immigranten als Abschaum an.

RUTH, S3 T1

Tauben fliegen auf

Das Buch handelt von einem kleinen Mädchen, das in Serbien bei ihrer Grossmutter gelebt hat. Sie wird plötzlich aus den ländlichen Leben gerissen, da sie mit ihren Eltern in die Schweiz ziehen muss. Sie muss an ihrem eigenen Leib erfahren, was es heisst als Ausländerin in der modernen Schweiz zu leben. Ihre Familienmitglieder inbegriffen das kleine Mädchen werden ständig als Jugos abgestempelt und werden auch so behandelt. Zuerst besass die Familie eine Wäscherei und Büglerei, später übernahm sie ein Cafe am Zürichsee. Dort arbeitete das kleine Mädchen namens Ildiko, doch wurde sie nicht gut behandelt. Die Mutter von Ildiko wollte immer, dass sie von den Schweizer und Schweizerinnen als Individuum angesehen werden und nicht als Ausländer. Die Autorin schafft es, dass die Familie Individuen, Menschen mit einer Geschichte, einem Gesicht, mit sympathischen und unsympathischen Eigenschaften für die Lesern werden.

Um diese Zeit fängt der Balkankrieg an und die Familie kann um ihre Verwandten nur bangen. Sie können nur kurz mit ihrer Grossmutter oder anderen Familienmitglieder telefonieren. Zu dieser Zeit kommen immer mehr Flüchtlinge vom Balkan in die Schweiz und die Einheimischen erniedrigen die „Jugos“ ständig.

Neben der Geschichte der Ausländer in der Schweiz und wie schwer die Integration ist, ist Tauben fliegen auf, auch eine Geschichte des Erwachsenwerdens. Der Wunsch der Eltern, dass die Kinder später ein besseres Leben

haben. Mit dem Flüchten aus der Heimatstadt ist der elterliche Einfluss auf die Kinder gesunken und der Einfluss der neuen Umgebung zu gross.

Am Ende des Buches verlässt Ildiko ihre Familie und bezieht eine schäbige Wohnung an der Stadtautobahn. Sinnbild ihrer eigenen Heimatlosigkeit, aber auch des Aufbruchs.

Der Roman ist nicht einfach zu lesen, da viele Sätze sehr lang sind. Es braucht Zeit um sich auf den Rhythmus und den Schwung des Buches zu gewöhnen. Wenn man jedoch mal drin ist, will man nicht aufhören zu lesen. Mich selbst hat es sehr erfasst, zu lesen wie schwierig es die Ausländer früher hatten sich zu integrieren. Ich stellte mir immer wieder die Frage, ob es genau diese Aktionen im Buch, wie zum Beispiel der Kot auf dem WC-Rand oder die Aussage: „Jugo und Scheiße, das passt zusammen“, der Grund ist, dass viele Ausländer sich gar nicht mehr so integrieren wollen. Dass genau diese Aktionen von früher dazu führten, dass die Schweizer und die Ausländer solche Probleme mit der Frage der Integration haben.

Ich finde es spannend zu sehen, wie sie aus einem behüteten, idyllischen und sehr familiären Leben herausgerissen und in eine Welt versetzt wird, deren Sprache sie nicht kann und deren Kultur sie nicht versteht. Es bedeutet für sie ein völliger Neuanfang ihres Lebens. Es wurde über ihren Kopf hinweg entschieden und es war an ihr, sich mit dieser Situation zurechtzufinden. Die Bewältigung und die Anpassung an ein neues Leben war ihr selbst überlassen. Der Bruch mit ihrer Familie führte dazu, dass sie sich endlich in der Schweiz heimisch fühlen konnten.

Die Autorin bewältigte mit diesem Roman ihre Negativen Gefühle ihrer Kindheit und spürte während des Schreibens, dass es auch sehr viele schönen Momente gab. Heute lebt die Autorin in der Schweiz als Mutter und Familienfrau. Die Schweiz ist für sie heute ein Ort der Zufriedenheit.

SARINA, S3 T1

Melinda Nadj Abonji – Tauben fliegen auf (Sarah)

„Tauben fliegen auf“ ist ein Roman einer Serbin aus dem ungarisch sprechenden Teil, der Vojvodina. Melinda Nadj Abonji kam in den 70er Jahren, als sie fünf Jahre alt war, in die Schweiz. Das Buch erzählt die Geschichte einer Familie aus der Vojvodina die in die Schweiz immigriert und an der Goldküste von Zürich zuerst eine Wäscherei führt und danach eine Cafeteria. Die Ich-Erzählerin ist die ältere Tochter, Ildikó Kocsis, die die Geschichte von ihrem Vater Miklós, ihrer Mutter Rózsa und der Schwester Nomi erzählt.

„Tauben fliegen auf“ ist ein Roman der speziellen Art, Nadj Abonji hat einen ganz persönlichen und individuellen Schreibstil gefunden. Einer ihrer Sätze kann extrem lange sein, doch die Sprache der sie sich bedient ist erfrischend und schwungvoll. Bereits nach dem ersten Absatz ist dies ersichtlich, denn er besteht aus nur einem Satz. Um einen Eindruck zu bekommen, sei er hier vollständig zitiert: „Als wir nun endlich mit unserem amerikanischen Wagen einfahren, einem tiefbraunen Chevrolet, schokoladenfarben, könnte man sagen, brennt die Sonne unbarmherzig auf die Kleinstadt, hat die Sonne die Schatten der Häuser und Bäume beinahe restlos aufgefressen, zur Mittagszeit also fahren wir ein, recken unsere Hälse, um zu sehen ob alles noch da ist, ob alles noch so ist wie im letzten Sommer.“

Die Geschichte die Nadj Abonji beschreibt könnte ihre eigene sein, all das, was Ilikó erlebt, wird sie in der einen oder anderen Form auch erlebt haben. Das Leben als Seconda, die Besuche in der alten Heimat und die patriarchalischen Familienverhältnisse – um nur ein paar Konfliktpunkte zu nennen. Doch so schmerzvoll die weit entfernte Heimat sein muss und wie es sich anfühlt nur ein „Jugo“ zu sein oder mitzerleben wie in Jugoslawien der Krieg ausbricht, findet die Autorin einen Weg die Geschichte mit positiver Sichtweise zu sehen und zu beschreiben. Ihr Schreibstil beeinflusst die Geschichte stark, denn es gibt dem Dunklen und Negativen eine Leichtigkeit, Melancholie und Atemlosigkeit, von Tatendrang und Lebenslust getrieben.

Auch wenn Nadj Abonji in extrem langen Sätzen schreibt – und ja ich habe bereits gesagt, dass es mit Leichtigkeit geschrieben ist – so ist es trotzdem einfach der Geschichte zu folgen. Ihr Schreibstil lässt den Leser in der Geschichte versinken, er ist nicht durch Unverständlichkeit oder durch Schwere abgelenkt. „Seit ihr hier seid, ist alles verludert!, und „verludert“ fand ich gar nicht so schlimm, aber „seit ihr hier seid“ ging mir nicht mehr aus dem Kopf, ich, die in Tränen ausbrach, ich, die stolz darauf war, dass wir, Nomi und ich, offenbar etwas bewirken konnten; und andere, vor allem Kunden unserer Wäscherei, die immer wieder fragten, ob wir etwas brauchten, die uns dann Säcke brachten mit ausgetragenen Kleidern, so lernten wir die Namen von teuren Kleidermarken kennen, Gucci, Yves Saint Laurent, Feinkeller, Versace, danke schön!, und wir haben das Meiste davon entsorgt, in Jugoslawien oder bei Caritas – ich, die gelernt hat, dass es Schweizer gibt, die sich ganz grundsätzlich fürs Gute zuständig fühlen, schwitze, weil ich schlafen sollte, weil ich schon lange weiss, dass man nicht zu viel denken sollte, wenn man nicht schlafen kann.“ Was in dieser Textstelle auch angesprochen wird, ist das „typische“ Verhalten eines Schweizers. Nadj Abonji beschreibt denn auch in ihrem Buch immer wieder den Konflikt zwischen dem Verhalten eines Serben und das der Schweizer; die Anpassung an die Büznlichkeit der Schweiz, sogar soweit als dass die Ich-Erzählerin Ilmikó eine Stellenanzeige schaltet und schreibt „Schweizerinnen bevorzugt“. Dieses Gefühl das dem Leser vermittelt wird, ist wahrscheinlich wichtiger als die Handlung selbst. Man darf vielleicht sogar sagen, dass solch ein Buch nur von einer Frau wie Melinda Nadj Abonji geschrieben werden kann, einer Frau die diese Gefühle selbst erlebt hat. Die Figuren werden zu Individuen, Menschen mit einer Geschichte, einem Gesicht, mit sympathischen und unsympathischen Eigenschaften.

Melinda Nadj Abonji hat mit „Tauben fliegen auf“ einen Roman verfasst, den es sich lohnt zu lesen. Die Geschichte schildert nicht nur das Leben eines Secondos, vielmehr beschreibt es die Gefühle und Emotionen innerhalb der Familie, auf die Heimat bezogen und auf die Integration. Nadj Abonji hat ein Buch geschaffen, das auf eine aktuelle, politisch-nationale Thematik eingeht und dabei nicht schwerfällig oder schwarz-weiss malerisch daherkommt, sondern gefühlvoll und einer schwungvollen Leichtigkeit. „Tauben fliegen auf“ wird so zu einem lesenswerten, gegenwärtigen Roman.

SIMON, S3 T1

Tauben fliegen auf

Melinda Nadj Abonji erzählt in ihrem Roman auf eine sehr emotionale und ergreifende Art und Weise von einer Immigrantenfamilie in der Schweiz. Der geschichtliche Hintergrund des jugoslawischen Bürgerkriegs spielt dabei eine zentrale Rolle im Roman, weil diese Familie ursprünglich aus der Vojvodina, einer teilautonomen Region Serbiens, stammt. Der innere Drang der Eltern ihr „Menschliches Schicksal“ sich in der neuen Welt nur durch harte und ehrliche Arbeit verdienen zu können und dies auch zu müssen, beherrscht und bestimmt das

Leben der ganzen Familie und somit auch der beiden Geschwister Ildikó und Nomi. Ihre ursprüngliche Heimat, die Vojvodina, ist für die beiden Mädchen ein fast schon magischer Ort. Er ist auch ein Ort an dem sich nie etwas verändern darf, weshalb Ildikó und Nomi bei ihrer Ankunft das Haus ihrer Grossmutter nach möglichen Neuheiten und Veränderungen absuchen in der Hoffnung keine zu finden. Die Vojvodina ist vor allem für Ildikó ein bereits auf seine eigene Art und Weise perfekter Ort und muss deshalb auch immer gleich bleiben.

Die Integration dieser ungarischen Familie aus der Vojvodina in die schweizer Gesellschaft bringt die verschiedenen Reaktionen der Bevölkerung auf diese Ausländer hervor. Neben den beiden Schwestern Frau Koch und Frau Fräuli, welche diese Familie schnell in hier Herz schliessen, bekommen sie auch die Ausländerfeindlichkeit zu spüren, als jemand ihre Herrentoilette mit Kot beschmiert. Mit dem Beginn des jugoslawischen Bürgerkriegs wird die Familie noch zusätzlich von Sorgen um Ihre Familie geplagt. Für Ildikó und Nomi bedeutet der Krieg allerdings den Verlust ihrer bisherigen Identität. Auf die Frage von Herr Berger, was Ildikó für eine Nationalität besitzt, weiss es zu Beginn selbst nicht. Sie versucht diesem Mann zu erklären, dass sie zwar Ungarin sei, jedoch gar nicht in Ungarn sondern aus der nördlichen Provinz Serbiens, der Vojvodina, stammt. Mit diesem kurzen Gespräch zwischen der ungarischen Einwanderer-tochter und dem Einheimischen, hat Melinda Nadj Abonji ein wichtiges Problem skizziert. Durch den Bürgerkrieg verliert Ildikó ihre Identität und kann selbst nicht genau sagen „was sie ist“. Diese Komplexität können Menschen wie Herr Berger nicht begreifen und halten deshalb alle Jugoslawen für gleich. „Tauben fliegen auf“ ist ein Roman der genau solche Probleme der Integration thematisiert und zeigt wie schwer das Leben für eine Einwandererfamilie sein kann unter dem Druck der Integration und der bleibenden Ausländerfeindlichkeit.

Mir selbst sind viele Szenen des Romans durchaus bekannt und ich habe zahlreiche Situationen selbst erlebt. Auch der Drang der Eltern nach einem „Menschlichen Schicksal“ ist mir nur all zu gut bekannt. Für mich hat dieses Buch es geschafft die Problematik einer Familie aus Ex-Jugoslawien auf eine eindrückliche und durchaus auch präzise Art und Weise zu skizzieren. Die verschiedenen Beziehungen von den Töchtern Ildikó und Nomi zu ihren Eltern, zu ihrer Heimat und zu ihrer neuen Heimat, welche sich alle durch den Bürgerkrieg schlagartig verändern, sind extrem spannend und für viele eine Erweiterung in ihrem Verständnis um die Situation solcher Familien in der Schweiz.

Rezensionen der dritten Stichprobe, Erhebungszeitpunkt 2

ALICE, S3 T2

Schissusländer trinken gerne Traubisoda!

Familie, Fremdheit, Unsicherheit, Liebe, Hass und Palatschinken führen durch den gelungenen Roman von Melinda Nadj Abonji.

Nadj Abonji heisst die Autorin, des Romans „Tauben fliegen auf“, der 2010 erschienen ist. Die Autorin stammt aus der Vojvodina, eine kleine Provinz im damaligen Jugoslawien. Sie gehörte zu einer kleinen Minderheit von Ungaren, die in Serbien lebten. Mit fünf Jahren ist sie mit ihrer Familie in die Schweiz gekommen und lebt seit-

her als Autorin und Musikerin in Zürich. Für ihr Buch „Tauben fliegen auf“ gewann sie den Deutschen und den Schweizer Buchpreis.

Man könnte fast meinen, die Autorin hätte hier ihre Lebensgeschichte in dieses Buch verpackt, doch wie viel davon ihrem richtigen Leben entsprach, verrät sie uns nicht. Es ist dem Leser überlassen, zu entscheiden, was die Autorin erfunden hat und was nicht.

Ildiko und ihre Schwester Nomi werden von ihrem Zuhause in der Vojvodina in die Schweiz zu den Eltern gebracht. Diese haben sich dort abgearbeitet, damit ihre Kinder in guten Verhältnissen aufwachsen können. Aber die Ich-Erzählerin Ildy fühlt sich in der Schweiz immer als Fremde. Auch als die Familie später ein Café, das Mondial, übernehmen kann, ist es für Ildy schwierig, die Serviertochter zu spielen. Sie vermisst ihre Mamika, die Grossmutter, aber auch ihre Verwandten, die sie in der Heimat zurückgelassen hat. Denn dort, spitzt sich die politische Lage immer mehr zu und schon bald ist überall die Rede vom Balkankrieg. Wie Ildiko und ihre Familie mit dieser Situation umgehen, wird mit sehr viel Gefühl dem Leser näher gebracht.

Ildiko liebt eine weite Ebene, die man auf einer mit Pappeln gesäumten Strasse durchquert, bis man zum Ort gelangt, wo sie ihre frühe Kindheit verbrachte. „Nichts hat sich verändert, gar nichts“, sagt der Vater, als sie auf dem Weg sind, ihre Verwandten zu besuchen. Für Ildy ist genau diese Tatsache beruhigend. Denn sie fürchtet nichts mehr als die Veränderung. Das ist auch der Grund, weshalb sie jedes Mal, wenn sie zurückkehren, einen Kontrollgang durch ihr altes Zuhause vornimmt, um festzustellen, dass alles noch so ist, wie sie es in Erinnerung hat. Die Ich-Erzählerin fühlt sich stark verbunden mit ihrem Heimatort. Das wird im Buch vor allem mit genauen Beschreibungen von Erinnerungen, Stimmungen und Wahrnehmungen hervorgehoben.

Was einem beim Lesen auffällt, sind die langen Sätze, die mit unendlich vielen Kommas, sich über halbe Seiten ziehen können. Es werden keine Anführungsstriche gesetzt, wenn jemand spricht, was ich anfangs irritierend fand und manchmal wirkte dieses Zerstückeln des Satzes ein bisschen gesucht. Aber es hat natürlich auch eine Wirkung. Man kann hier einen Transfer zur Hauptfigur herstellen. Ildiko hat eine spezielle Persönlichkeit. Ich würde sie als einen introvertierten, gescheiterten, wortkargen und ruhigen Menschen beschreiben. Das steht im Gegensatz dazu, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Erinnerungen dem Leser in langen, unaufhörlichen, lebendigen Sätzen näherbringt.

Ein wichtiges Thema des Buches ist die Migration und wie Ildy und ihre Familie damit umgehen. Man sieht, dass es nicht einfach ist, sich in eine neue Gesellschaft zu integrieren. Wie die Mutter immer wieder pflegt zu sagen: „Wir haben hier noch kein menschliches Schicksal, wir müssen es uns erst noch erarbeiten.“ Dieser Aussage kann ich nicht zustimmen. Die Familie Kocsis hat sehr wohl ein Schicksal. Die Mutter sagt das so, als wäre ihr Leben, bevor sie in die Schweiz gekommen wäre, ausgelöscht und es hätte neu begonnen, ab diesem Moment, als sie in die Schweiz kamen. Irgendwie stimmte mich das traurig. Das bestätigt mir meine Vermutung, dass es für Ausländer sehr hart sein muss, sich in einem neuen System zurechtzufinden.

Das Buch lebt von den beschriebenen Stimmungen. Manchmal hatte ich das Gefühl, ich wäre Teil eines ungarischen Festes, bei dem es laut und lustig zu und hergeht (und so viel gegessen wird, dass ich gar nicht weiss, wie das gehen soll!). Andersrum wird aber auch die Bedrücktheit und Schwere so klar deutlich, dass es unangenehm wurde. Das ist es auch, was mich an dem Buch gestört hatte: Diese ständige Die-Welt-ist-gegen-mich und mir geht es nicht sonderlich gut. Nicht einmal, als Ildiko verliebt ist, kann sie sich völlig gehen lassen und genies-

sen. Ich sehe natürlich, dass es eine schwierige Situation ist, in der die Familie und vor allem Ildy steckt. Aber die Schwester, Nomi, kann zum Beispiel ohne grosse Probleme damit umgehen. Ich werfe Ildy vor, dass sie es den Schweizern auch nicht gerade leicht gemacht hat, sie an sich heranzulassen. Ildy hat zum Beispiel sehr Mühe, als Serviertochter zu arbeiten. Eine Stelle im Buch auf Seite 109 beschreibt unmissverständlich die Gefühlslage von Ildiko: „ein amüsanter Gedanke, ein erschreckender Gedanke, dass ich da liegen bleiben möchte, bei den unter den Sitzbänken sichtbar gemachten Heizkörpern, ich, die schwitzt, bin nass, weil ich mehr als schwitze, der Schweiss bricht aus mir heraus, Tisch sieben, der mich fixiert, die Gebrüder Schärer mit ihren doppelt hintergründigen Augen.“ Es ist eigentlich nichts Schlimmes passiert: Ildy soll nur unter einem der Tische im Café einen Schuh hervorholen und trifft dort unten auf den Hund von Herrn Pfister und auf dessen nackte Waden. Sie würde lieber dort unten bleiben und sich vor der Welt verkriechen. Ildy lässt niemanden an sich ran, sogar der Hund hat eine nasse Hundeschnauze und ist in diesem Moment ein potenzieller Gegner von Ildy.

„Tauben fliegen auf“ hat mir einen Einblick in ein Leben einer anderen Kultur offenbart und die Schwierigkeit aufgezeigt, wie hart es für eine Familie sein kann, bis sie sich wirklich wohl fühlt in einer neuen Gesellschaft. Die Autorin schafft mit ihrer Sprache, den schweizerischen Ausdrücken und den vielen ungarischen Speisen einen angenehmen Roman. Ich hätte mir vielleicht noch einen stärkeren Ausbruch von Ildy gewünscht am Schluss oder eine spürbare Veränderung. Aber wahrscheinlich ist diese Art genau nach Ildys Charakter und etwas anderes wäre vielleicht zu revolutionär gewesen.

Für mich sind die Kocsis überhaupt keine Schissusländer und an diesem sonnig, warmen Frühlingstag hätte ich wirklich Lust, Ildys Lieblingsgetränk, Traubisoda, zu trinken!

KIM, S3 T2

Alle Jahre wieder...

Melinda Nadj Abonji – Tauben fliegen auf

Der von Melinda Nadj Abonji erschienene Roman, Tauben fliegen auf, erzählt die Geschichte der vierköpfigen Familie Kocsis im Jahr 1993. Die Erlebnisse der Migrantenfamilie, die an der Zürcher Goldküste lebt, werden aus der Perspektive von Ildiko, der älteren Tochter und Protagonistin, erzählt. Abonji erzählt in ihrem Werk vom Eindruck zweier verschiedener Welten auf eine Kleinfamilie aus der Vojvodina.

Jedes Jahr, wenn die Kocsis, in ihre vertraute Heimat, die Vojvodina, zurückkehren, wird sogleich überprüft, ob sich etwas verändert hat. Und jedes Jahr wird festgestellt, dass alles so ist, wie im Jahr zuvor. Das Einzige, was sich verändert hat, meinen die Verwandten in der Vojvodina, sind die Besucher. Denn neben ihrem Auto, das sich, während dem Roman, von einem schokoladenfarbenen Chevrolet zu einem weissen Mercedes verändert, und das von der männlichen Verwandtschaft mit grosser Bewunderung betrachtet wird, wachsen auch Ildiko und Nomi, die Töchter der Kocsis, jedes Jahr ein Stückchen mehr. Liebevoll erzählt die Protagonistin von ihrer Grossmutter, der Mamika und Onkel Moric und Tante Manci, die einfach und traditionell, in einer anderen Welt, im nördlichen Serbien leben.

Der Roman von Abonij ist regelrecht durchzogen mit solchen Rückblenden, die von der Heimat der Kocsis, den Familienfesten, von Hochzeit und Tod berichten. Sie bilden den Kontrast zu der in der Schweiz spielenden Ge-

genwart. Denn in der Schweiz, im Dorf, indem sie leben, gelten die Kocsis schlicht und einfach als „Jugos“, die sich beginnend mit sprachlichen Defiziten von einer Wäscherei und Büglerei bis hin zum renommierten „Café Mondial“ in ihrem Ort hochgearbeitet haben. Bemüht versucht die Familie so gering wie möglich aufzufallen und es allen recht zu machen. Doch wie die kleine Familie feststellen muss, ist dies nicht einfach. Auch dann nicht, wenn man, wie Ildiko, bereits als zweite Generation in einem fremden Land lebt. Bei der Protagonistin vernimmt man eine innere Zerrissenheit. Auf der Suche nach sich selbst, muss sie feststellen, dass sie nirgends richtig dazu gehört. Auf dem Weg zum Erwachsen werden kämpft sie dafür, sich zu entfalten und sich aus dem wohlbehüteten Kokon der Familie zu lösen. Hinzu kommt schliesslich, dass in ihrer Heimat der Krieg ausbricht und die Sorge um die eigene Familie, Ildiko und ihre Familie zermüht.

Abonji legt die Geschichte der liebevollen Eltern, die ihren Kindern eine bessere Zukunft bieten wollen, und der Kinder, die mit subtilen Erlebnissen umgehen müssen, in halbseitigen, verschachtelten Sätzen dar. Doch dies hindert den Leser keineswegs am Verständnis. Die sehr passende Ausdrucksweise regt einem zum Weiterlesen an. Äussert amüsant sind zudem auch die schweizerdeutschen und ungarischen Ausdrücke, wie „Schäff“ oder „Chäs und Wurscht“, die immer wieder, kursiv gedruckt, zum Ausdruck kommen. Gerade durch solche Ausdrücke lässt Abonji eine „heimelige“ Atmosphäre entstehen, die den Leser regelrecht zum Schmunzeln bringt.

Durch das parallele Lesen von der vergangenen und der gegenwärtigen Geschichte der Familie, werden je nach Standpunkt verschiedene Themen ersichtlich. Einerseits wird von Assimilationsbemühungen gesprochen während andererseits die Sorge um die Familie in der Heimat eine zentrale Rolle einnimmt. Durch verschiedene Klischees, wie das protzige Auto der „Jugos“ hat Abonji’s Roman einen gewissen Wiedererkennungswert, die einem immer wieder Die Möglichkeit der Identifikation bieten.

Im Roman, Tauben fliegen auf, bringt es Melinda Nadj Abonji fertig, auf eine amüsante Art und Weise, die Geschichte der Kocsis völlig identifizierbar darzulegen. Sie arbeitet mit einem interessanten Kontrast zwischen unserer gewohnten Welt und der Welt, in die man völlig neu eintauchen kann. Eine interessante Leseerfahrung, die die Gelegenheit bietet, einen Roman einer etwas anderen Art kennenzulernen. Es gelingt der Autorin mit ihrer packenden Art, die schwierigen Erfahrungen, aber auch schönen Zusammentreffen einer Migrantenfamilie bewegend und zugleich greifbar darzulegen, wodurch aus diesem Werk ein regelrechtes Leseerlebnis wird.

LARISSA, S3 T2

Die “Jugos“ an der Goldküste

Die deutsche Sprache ist das kleinste Problem für die Familie von Ildiko, nachdem sie von Vojvodina (dem nördlichen Teil Serbiens) an die Goldküste in Zürich ziehen. Die Integration in eine Gesellschaft, welche nicht über Geldmangel klagen kann, ist schwer. In der Geschichte von Melinda Nadj Abonji werden nicht nur die Unterschiede zwischen der Goldküste und Vojvodina klar, sondern auch die Gefühle von der jungen Ildiko werden kommen zur Geltung.

Ildiko zieht als Kind mit ihrer jüngeren Schwester Nomi und ihren Eltern von Vojvodina an die Goldküste in Zürich. Zuerst besitzt die Familie dort eine Wäscherei und später übernehmen sie eine Cafeteria. Hauptsächlich kommen Schweizer Kunden zu Besuch, welche die Familie nur als “Jugos“ abstempeln, obwohl die Familie, durch das Unterwerfen unter die schweizerische Bevölkerung, versucht sich zu integrieren und nicht als Auslän-

der aufzufallen. Melinda Nadj Abonji meistert es, die Geschichte aus der Sicht von Ildiko so zu erzählen, dass sich der Leser ein genaues Bild der Situation machen kann, da sie selber in Vojvodina geboren wurde und in der Schweiz aufgewachsen ist. Das Buch besitzt keine Handlung voller Action und Spannung, doch sie baut auf jeglichen Bildern auf, welche eine prägende Wirkung auf den Leser haben. Seite 107 hinterlässt die Geschichte ein sehr prägendes Bild, als Ildiko unter dem Tisch den Dreck wegwischen muss und so dem Schweizer Kunde unterlegen ist. So entsteht ein Bild der Erniedrigung. Die Autorin schafft es mit vielen Details, dem Leser ein genaues Bild der ärmlichen Gegend in Vojvodina zu übermitteln.

S.122 ff. „[...] die Häuser waren nicht mehr verputzt der waren baufällig (ich erinnere mich an ein Dach, das so aussah, als hätte es die Hand eines Riesen eingedrückt), wir gehen und müssen auf jeden einzelnen unserer Schritte achten, und der holprige Gehweg mündet in einem Feldweg, Nomi zeigt auf den Abwasserkanal, in dem eine tote Katze liegt, Haushaltsmüll, sogar Klatschmohn und die Feldblümchen sehen dreckig aus, woran das liegt, fragt mich Nomi, ich weiss es nicht, ich ahne nur, dass wir das, was wir bald sehen nicht so leicht wieder vergessen werden.“

Nadj Abonji bringt nur mit einem Satz dem Leser den Ekel dieser Umgebung nahe. Der letzte Satzteil dieses Zitates trifft nicht nur auf Nomi und Ildiko zu, sondern auch dem Leser wird dieses Bild nicht so schnell wieder aus dem Kopf gehen. Sie schmückt den Satz mit jeglichen Teilsätzen und Nebensätzen. Es kommt einem so vor, als würde man selber durch diese Gegend laufen, da sie etwas sieht, dies beschreibt und dann plötzlich wieder etwas neues bemerkt und dies wieder erneut beschreibt. Trotz des ständigen Wechsels der Beschreibungen, wirkt der Text sehr dynamisch und verfügt über einen eigenen Rhythmus.

Die Autorin erzählt die ganze Geschichte im selben Schreibstil wie diesen Textausschnitt. Das sprunghafte wechseln von Themen ist nicht nur in den langen Sätzen vorhanden, sondern auch bei der Handlung. Die Geschichte wird nicht von Anfang bis Ende durch erzählt, sondern Rückblenden und Ergänzungen gehören dazu.

Das Buch „Tauben fliegen auf“ besteht aus lauter Bildlichkeiten. Aber auch die Schweizer und ihre Gegend zu beschreiben gelingt ihr. Sie bringt typische schweizerische Klischees zur Bildlichkeit. Anhand dieser schweizerischen Klischees zeigt sie, wie sehr sich die Familie in die Gesellschaft integrieren möchte. Es gibt eine Situation, wo die ganze Familie am Tisch sitzt und Monopoly, ein sehr bekanntes Spiel in der Schweiz, spielt. Es hinterlässt dem Leser ein Bild einer „Jugo“-Familie, welche ein typisch schweizerisches Spiel zusammen macht.

Nicht nur die Familie von Ildiko wird in der Schweiz als „Jugos“ abgestempelt. Sondern ihre Verwandten in Serbien haben ein genaues Bild von der Schweizer Gesellschaft und ordnen uns bestimmte Vorurteile zu.

S.246 „[...] als wir ein bisschen erzählt haben, von unserem Leben in der Schweiz, das wir jetzt eine Cafeteria führen (und jemand fragt, ob die Schweizer denn Zeit hätten, Kaffee zu trinken, und wie!, antwortet mein Vater, wir haben Gäste, die sitzen den ganzen Morgen bei uns, und natürlich sind alle beeindruckt so viele Stunden in der Cafeteria rumsitzen und trotzdem so reich sein!, aber ja, Kinder die Schweizer lassen eben ihr Geld arbeiten[...]“

Dieser Textausschnitt zeigt, dass nicht nur Schweizer Vorurteile gegenüber „Jugos“ haben, sondern auch die Schweizer alle gleich abgestempelt werden. Sie können es nicht verstehen, wie man so viel Geld verdienen kann

und dabei noch Zeit für einen Kaffee hat. Bei dieser Textstelle sieht man auch gut, dass Nadj Abonji ohne Anführungs- und Schlusszeichen eine Konversation wiedergibt.

Ildiko berichtet ebenfalls über die Konflikte, welche zwei Angestellte in der Cafeteria miteinander haben. Sie stammen beide von verschiedenen Gebieten in Ex Jugoslawien. Doch es ist für den Leser schwer zu verstehen, weshalb sich die beiden nicht vertragen. Das Grundwissen, weshalb sich Menschen aus Jugoslawien nicht verstehen fehlt. Ebenfalls als Ildiko erzählt, wie in Serbien der Krieg ausbricht, gibt es viele Geschehnisse, welche man ohne Hintergrundwissen zum Krieg nicht versteht.

Dadurch, dass die Geschichte "Tauben fliegen auf" in der schweizerischen Literaturlandschaft verbreitet ist, wird auch vielen Lesern bewusst, wie schwer es für die Ausländer sein kann, ihren "Jugo"-Stempel los zu werden. Auch Ildiko versteht es nicht, weshalb sie sich vor Menschen beweisen will, die ihr eigentlich vollkommen gleichgültig sind (S.242).

Dadurch, dass Ildiko nie klagt und sagt, wie schlecht es ihr geht, aber der Leser es an ihren Beschreibungen merkt, wird sie sehr sympathisch.

Melinda Nadj Abonji schafft es, dem gegen Ausländer kritisch gerichteten Schweizer Volk, ein Bild zu übermitteln, wie sehr sich Familien bemühen, nicht als "Jugos" in unserer Gesellschaft aufzufallen. Auch weckt das ausführliche Beschreiben der armen Gegend in Serbien beim Leser Verständnis, für die Einwanderung in die Schweiz. Durch das Buch "Tauben fliegen auf" erlangt Melinda Nadj Abonji an Ansehen von der Schweizer Bevölkerung, von der Ildiko, vor allem auch ihre Mutter, träumen.

LISA, S3 T2

Ein Buch wie ein Gemälde!

Die Autorin, die zugleich als Performancekünstlerin und Sängerin auftritt, bezeichnet ihren eigenen Text als musikalisch. Sie betont, die Rhythmik und Melodik sei ihr beim Schreiben sehr wichtig: „Sie arbeite viel mit dem Ohr“ sagt sie gegenüber der *Zeit*.

Für mich hat Musik viel mit Atem zu tun, mit Spannungsauf- und -Abbau, mit Dynamik. Möchte man Tauben fliegen auf jedoch laut lesen, so geht einem der Atem schnell aus, die Betonung fällt schwer und erfordert viel Konzentration. Die Dynamik ist eher flach, scheint mir. Liest man das Buch „mit dem Ohr“ klingt es eher wie das Plätschern eines Gebirgsbächleins. Die Stärke dieses Romans liegt eindeutig nicht in der Musikalität der Sprache, weil sich eben diese vielen Regeln entzieht, mit Konventionen bricht und somit zumindest Anfangs etwas schwer aufliegt. Man braucht als Leser einige Zeit bis man vom Fluss des Sprachbächleins erfasst wird um dann gemächlich durch das Buch zu gleiten. Das Buch triumphiert mit Bildlichkeit. Welche selbstverständlich auch viel mit der Sprache zu tun hat: Das Buch liest sich wie ein impressionistisches Gemälde! Jeder einzelne Satz ist radikal subjektiv. Gewisse Kapitel bestehen fast nur aus passiven Satzkonstruktionen: *Mamika, die Hühnergulasch mit Nockerln aufischt, Paniertes vom Schwein mit frittierten Kartoffeln und Kürbisgemüse, ... (S.15)* Auf diese Weise werden Stimmungen beschrieben, die sich lesen wie alte schleierhaft verschwommene Erinnerungen. Sie sind hektisch, trüb, bedrückend oder oft gar kitschig.

Die Sprache ist an anderen Stellen auch sehr direkt. „Schissjugos“ werden beim Namen genannt, was von Realitätsnähe und Echtheit zeugt. Die Autorin sagt auch selbst, das Buch beinhalte gewisse autobiographische Elemente. Sie selber ist, genau wie die Hauptfigur Ildiko, als Kind von der Vojvodina nach Zürich migriert. Ildiko wächst im Laufe der Geschichte auf. Jedoch nicht linear zum Text, sondern die Kapitel hüpfen wild auf dem Zeitstrahl umher. Nicht nur auf dem Zeitstrahl, sondern auch zwischen den beiden Ländern finden andauernd Wechsel statt. Ildiko begegnet dem Leser mal gross, mal klein, mal als Serbin, mal als Schweizerin. Sie selber weiss auch nicht genau, wer sie eigentlich ist. „Ildi“ (wie sie ihre Schwester und ihre Kollegen in der Schweiz nennen) ist ein eher introvertierter Mensch. Sie denkt sehr viel, sagt aber nur wenig. Wir lesen selten, was sie genau fühlt. Wir denken jedoch ihre Gedanken mit und erleben ihre Gefühle, weil sie sehr genau aus der Ich-Perspektive beschreibt, wie sie das Geschehen um sich herum wahrnimmt. Ildiko denkt gar zu viel nach. Sie scheint oft Mühe zu haben, sich abzugrenzen von der Arbeit, vom Leid anderer und vom sozialen Geschehen. Sie hat viel mehr Mühe als ihre Schwester, die eine Art Nervenbalsam für Ildiko ist und sie dann jeweils wieder etwas auf den Boden herunter holt: *Nomi, die mich aufmerksam anschaut, mir die Schulter streichelt... morgen Abend gehen wir zusammen aus ja? (S.109/110)*

Das Buch beschreibt das Schicksal einer Einwanderer-Familie. Dies ist in Zeiten der Globalisierung und des Krieges ein durchaus relevantes Thema. Die Hauptperson gehört der zweiten Generation Einwanderer an, den Secondos. Den Menschen, die sich von Klein an gewöhnt waren mindestens zwei Sprachen zu sprechen, zwischen Kulturen zu „switchen“, denen die Flexibilität in die Wiege gelegt wurde. In diesem Buch liest man, dass eben jene Flexibilität hart erkämpft ist. Im Wohlgrath sind sie in erster Linie „die zwei Serbinnen“. Es wird nie ganz vergessen, dass sie keine Vollblut-Schweizer sind. Gleichzeitig werden sie in der Vojvodina als die Schweizer wahrgenommen, denn Vater fährt einen „schokoladebraunen Chevrolet“. Ildiko und ihre Schwester Nomi haben es vermeintlich einfacher als ihre Eltern. Sie haben alles, mussten nie kämpfen, haben den Krieg nicht erlebt. Sie werden nicht ernstgenommen. *Später, in den wenigen Momenten, wo es möglich gewesen wäre, über diesen plötzliche Abbruch unseres bisherigen Lebens zu reden, war immer sofort klar, dass Mutter und Vater, im Zusammenhang mit unserer Heimat, die tieferen, schmerzhafteren Gefühle für sich beanspruchen durften; das, was in Nomi und mir damals vorging, hatte wenig oder gar kein Gewicht. (S.277)* Die innere Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit, mit der die Schwestern aufgewachsen sind und tagtäglich leben, wird kaum wahrgenommen.

Die Lektüre von Nadj Abonjis „Tauben fliegen auf“ ist letztlich sicher lohnenswert. Hat man einmal den Zugang gefunden verliert man sich schnell in den Beschreibungen und schwebt in der beschriebenen Welt. Zurück bleibt in der Erinnerung ein impressionistisches Gemälde, wie von Edgar Degas: Konzentrierte Stimmung, etwas idyllisch, etwas idealisiert, manchmal verschwommen, mal detailliert: ein harmonisches Chaos verschiedener Launen. Ich liebe Edgar Degas‘ Bilder!

Die Stimmung zwischen den Welten

Tauben fliegen auf, 2010 – Melinda Nadj Abonji

„Gott hat euch gebracht, Mamika, die nicht lächelt, die nicht weint, die diesen Satz mit der ihr eigenen zarten Stimme sagt, uns einzeln die Wangen streichelt, auch meinem Vater, ihrem Kind, Gottes Gunst, die uns in ihr Wohnzimmer, das gleichzeitig ihr Schlafzimmer ist, führt, seine Gnade, die uns Traubisoda, Tonic, Apa Cola

und zwischendurch ein Schnäpschen serviert, Papst Johannes Paul II., der uns wie immer in Form eines farbigen Bildchens anlächelt, und ich, die in ängstlicher Genauigkeit, das Zimmer inspiziert, ..., hoffe, dass alles noch so ist wie früher, weil ich, wenn ich an den Ort meiner Kindheit zurückkehre, nichts so sehr fürchte wie die Veränderung.“ (S.12/13)

Mamika ist die geliebte Grossmutter der Ildiko, die Erzählerin und ihrer Schwester Nomi. Sie werden von ihr aufgezogen in der Vojvodina. Nachdem die Eltern die Zulassungsbewilligung für die Kinder erhalten haben, ziehen die Kinder ihren Eltern in die Schweiz nach. Von da an leben die beiden Schwestern zwischen den zwei Welten: der Schweiz und ihrer Heimat, in der später der Krieg des Vielvölkerstaats Jugoslawien ausbrechen wird. Die Familie hat sich hochgearbeitet vom Besitz einer Wäscherei bis zu ihrem gern besuchten Café Mondial, an der Goldküste des Zürichsees.

Obwohl Ildiko „es besser haben sollte“ als ihre Eltern, wie sie sagen, bleibt die Vojvodina Ildikos geliebte Heimat; Ihre Onkel, die hitzig über Politik diskutieren, die Trinklust ihrer Verwandten, ihren geliebtes Traubisoda (ein Getränk, welches es nur in der Vojvodina gibt) und ihre Mamika.

Ildiko ist es extrem wichtig ein Teil dieser Welt zu sein: „Das Erkennen der immergleichen Gegenstände, die mich vor der Angst schützt, als Fremde in dieser Welt dazustehen, von Mamikas Leben ausgeschlossen zu sein...“ (S.13) Als 1989 der Jugoslawienkrieg ausbricht, wird die Situation für die Familie schwieriger zu handhaben, da der Krieg in der Schweiz zum Thema Nummer eins geworden ist. In der Familie Koscis wird über die ganze Sache geschwiegen und die Passivität liegt den Kindern schwer zu.

Das Buch handelt von einer erfolgreichen Immigration der Familie Koscis. Einer Familie, die sich hochgearbeitet hat, von ihrem Besitz der Wäscherei bis hin zum Mondial, der verlorenen Heimat und dem Jugoslawienkrieg, den man nicht direkt mitbekommt, sondern nur über Briefe oder Telefonate, die die Familie Koscis erhalten.

Nadja Bonji selbst ist auch in der Vojvodina geboren. Sie, hat den schweizer und deutschen Buchpreis mit diesem Roman gewonnen und ist auch bekannt als Musikerin und Performerin. Ihre musikalischen Fähigkeiten sieht man auch, was den Textfluss betrifft. Die Sätze sind lang, ausgeschmückt, erinnern wie wir eigen Denken und doch hat man immer genug Zeit um zu verschmausen. Die Rhythmik des Textflusses ist spannend und doch bleibt sie immer in ihrem Takt.

Der Leser muss in einem rasanten Tempo zwischen den verschiedenen Erzählsträngen wechseln. Die Geschichten ihrer Kindheit, dem Geschehen im Mondial und den Erinnerung Ildikos. Zum Teil werden die verschiedenen Erzählsträngen sogar im selben Satz gezeigt: „..., und ich gehe mit raschen Schritten zur Unterführung, das trockene Geräusch meiner Trunschuhe, ob ich mir denn schon einmal vorgestellt hätte, wie es wäre, wenn wir jetzt in der Vojvodina leben würden, mitten im Krieg, wie denn unser Alltag aussehen würde, fragte Mutter, ihre Stimme, die in der Unterführung hallt, feierlich und gross klingt, mein Kopf, der sich automatisch nach links und rechts dreht, zu den Schaufenstern hin...“ (S. 296).

Das Buch lebt von den Stimmen, die in jeder Passage zum Vorschein kommen. Mit viel Poesie beschreibt Nadja Abonji die Situation, in der Ildiko lebt. Sie gibt den Gedanken Ildikos viel Platz und durch ihre Gedankenwelt erfahren wir die Sicht eines Immigranten der in der Schweiz lebt.

Es ist wohl kein Zufall, dass das Buch genau ein Jahr nach dem Minarettverbot in der Schweiz erschienen ist. Das Buch hat das Potenzial unser Denken über die Immigranten zu ändern, beziehungsweise sie zu verstehen. Es kann als Brücke dienen wieder zu unseren Immigranten zu finden und einen gemeinsamen Weg einzuschlagen.

Zum Lesen ist das Buch genussvoll. Es zieht einen mit in eine Welt, die man nie verstehen wird, von der man aber trotzdem das Gefühl hat, sie zu verstehen. Man zieht mit den Gedanken mit und durch das, dass sie kein Blatt vor den Mund nimmt, muss man ab und zu sogar schmunzeln.

Murad, S3 T2

Rezension: Tauben fliegen auf

Der erste Satz präsentiert nicht nur den Sprachstil dieses Buches, sondern ist auch zugleich der einleitende Absatz. Mit langen, imponierenden Sätzen erzählt die Autorin die Geschichte in ihrer eigenen, besonderen Schreibweise und verleiht der Geschichte somit mehr Tiefe. Dieses Buch beruht nicht auf historischen Fakten, jedoch sind jene zwischendurch mal zu entdecken.

Ildiko, welche als Ich-Erzählerin in diesem Buch die Geschichte, sprich ihr Leben und das ihrer Familie, erzählt, steht ganz klar im Vordergrund, wobei ihre Wahrnehmung und ihre Gefühle eine noch wesentlichere Rolle spielen. Es ist sehr bemerkenswert, wie Ildiko es schafft ihr Leben in zahlreiche Welten zu teilen. Da wären zum Beispiel die Vojvodina, ihre Heimat im Norden Serbiens und ihr familiäres Leben verbunden mit dem Café Mondial.

Die Struktur des Buches beruht auf den zwei wichtigen Heimaten Ildikos und ihrer Familie, wobei beim Erzählen immer wieder zwischen den beiden Orten hin und her gesprungen wird. Ein zunehmender Kontrast entwickelt sich durch die Separation der beiden Schauplätze. Während die Schweiz für Ildiko immer mehr in Fremdenfeindlichkeit versinkt, erscheint ihr die Vojvodina zunehmend als idyllische Heimat. Die Empfindungen von Ildiko über ihre serbische Heimatstadt werden malerisch exakt und sehr bildlich dargestellt, so dass es einem nicht schwer fällt es sich vorzustellen. Melinda Nadj Abonji kreiert durch ihre emotionale und aussagekräftige Schreibweise prägende Bilder. Die komplexe Handlungsebene, durch die sich dieses Buch auszeichnet, ist primär in Ildikos Wahrnehmung wiederzufinden. Die erniedrigende Erfahrung die sie in der Situation macht, als sie sich unter den Tisch beugen muss, schildert sie mit imponierenden Worten.

Der Ausbruch des Balkankonflikts erschwert die Situation für die ungarische Familie. Die Furcht um die Verwandtschaft reicht bis in die Schweiz. Die Familie in der Vojvodina wird, durch den Versuch ihres Cousins sich vor dem Einzug ins Militär zu retten, mit dem Krieg konfrontiert. Diese Angst ist in der Sprache Nadj Abonjis wiederzufinden, so wie sie all ihre Gefühle in diesem Werk durch ihre Sprache zum Ausdruck bringt.

Dieses Buch veranschaulicht die schwierigen Zeiten und die zahlreichen Erfahrungen einer Immigrantenfamilie aus Serbien, auf eine für mich neue Art und Weise, die mir zuvor nicht begegnet ist.

RUTH, S3 T2

Tauben fliegen auf

Das Buch handelt von einem kleinen Mädchen, das in Serbien bei ihrer Grossmutter gelebt hat. Sie wird plötzlich aus den ländlichen Leben gerissen, da sie mit ihren Eltern in die Schweiz ziehen muss. Sie muss an ihrem eigenen Leib erfahren, was es heisst als Ausländerin in der modernen Schweiz zu leben. Ihre Familienmitglieder

inbegriffen das kleine Mädchen werden ständig als Jugos abgestempelt und werden auch so behandelt. Zuerst besass die Familie eine Wäscherei und Büglerei, später übernahm sie ein Cafe am Zürichsee. Dort arbeitete das kleine Mädchen namens Ildiko, doch wurde sie nicht gut behandelt. Die Mutter von Ildiko wollte immer, dass sie von den Schweizer und Schweizerinnen als Individuum angesehen werden und nicht als Ausländer. Die Autorin schafft es, dass die Familie Individuen, Menschen mit einer Geschichte, einem Gesicht, mit sympathischen und unsympathischen Eigenschaften für die Lesern werden.

Um diese Zeit fängt der Balkankrieg an und die Familie kann um ihre Verwandten nur bangen. Sie können nur kurz mit ihrer Grossmutter oder anderen Familienmitglieder telefonieren. Zu dieser Zeit kommen immer mehr Flüchtlinge vom Balkan in die Schweiz und die Einheimischen erniedrigen die „Jugos“ ständig.

Neben der Geschichte der Ausländer in der Schweiz und wie schwer die Integration ist, ist Tauben fliegen auf, auch eine Geschichte des Erwachsenwerdens. Der Wunsch der Eltern, dass die Kinder später ein besseres Leben haben. Mit dem Flüchten aus der Heimatstadt ist der elterliche Einfluss auf die Kinder gesunken und der Einfluss der neuen Umgebung zu gross.

Am Ende des Buches verlässt Ildiko ihre Familie und bezieht eine schäbige Wohnung an der Stadtautobahn. Sinnbild ihrer eigenen Heimatlosigkeit, aber auch des Aufbruchs.

Der Roman ist nicht einfach zu lesen, da viele Sätze sehr lang sind. Es braucht Zeit um sich auf den Rhythmus und den Schwung des Buches zu gewöhnen. Wenn man jedoch mal drin ist, will man nicht aufhören zu lesen. Mich selbst hat es sehr erfasst, zu lesen wie schwierig es die Ausländer früher hatten sich zu integrieren. Ich stellte mir immer wieder die Frage, ob es genau diese Aktionen im Buch, wie zum Beispiel der Kot auf dem WC-Rand oder die Aussage: „Jugo und Scheiße, das passt zusammen“, der Grund ist, dass viele Ausländer sich gar nicht mehr so integrieren wollen. Dass genau diese Aktionen von früher dazu führten, dass die Schweizer und die Ausländer solche Probleme mit der Frage der Integration haben.

Ich finde es spannend zu sehen, wie sie aus einem behüteten, idyllischen und sehr familiären Leben herausgerissen und in eine Welt versetzt wird, deren Sprache sie nicht kann und deren Kultur sie nicht versteht. Es bedeutet für sie ein völliger Neuanfang ihres Lebens. Es wurde über ihren Kopf hinweg entschieden und es war an ihr, sich mit dieser Situation zurechtzufinden. Die Bewältigung und die Anpassung an ein neues Leben war ihr selbst überlassen. Der Bruch mit ihrer Familie führte dazu, dass sie sich endlich in der Schweiz heimisch fühlen konnte.

Die Autorin bewältigte mit diesem Roman ihre Negativen Gefühle ihrer Kindheit und spürte während des Schreibens, dass es auch sehr viele schönen Momente gab. Heute lebt die Autorin in der Schweiz als Mutter und Familienfrau. Die Schweiz ist für sie heute ein Ort der Zufriedenheit.

SARINA, S3 T2

Schwungvoll und Atemlos - Tauben fliegen auf

„Tauben fliegen auf“ erzählt die Geschichte einer jungen Frau. Als kleines Kind zieht sie mit ihrer Familie aus der Vojvodina, dem ungarisch sprechenden Teil von Serbien, in die Schweiz. In der neuen Heimat versucht die Familie Kocsis sich ein neues Leben aufzubauen.

„Tauben fliegen auf“ ist der zweite Roman von Melinda Nadj Abonji. Die Autorin stammt aus der Vojvodina in Serbien, ihre Eltern immigrierten in den 70er Jahren in die Schweiz. Nadj Abonji hat an der Universität Zürich studiert. Sie ist Musikerin, Kunstdarbietlerin und Schriftstellerin. Mittlerweile wurde sie eingebürgert. Für das Buch „Tauben fliegen auf“ hat sie den Schweizer, sowie den Deutschen Buchpreis gewonnen. Sie ist die erste Schweizerin, welche mit diesem Buchpreis ausgezeichnet worden ist.

Die Familie Kocsis immigriert aus Serbien in die Schweiz. Zunächst arbeitet der Vater schwarz, bald darauf betreiben die Eltern eine kleine Wäscherei. Die Eltern wechseln ihre Tätigkeit und arbeiten in einer Cafeteria, die sie später übernehmen. Diese liegt in idealer Lage an der Goldküste des Zürchersees. Immer wieder kehrt die Familie in ihre Heimat zurück um Verwandte zu besuchen. Es ist nicht leicht für die Kocsis, sich in der Schweiz einzugewöhnen, und so erzählt die ältere der beiden Töchter ihre Geschichte, das Leben zwischen zwei Welten die unterschiedlicher nicht sein könnten.

„Tauben fliegen auf“ ist eine Geschichte der besonderen Art und einem ungewohnten Schreibstil. Die Autorin schreibt in langen Sätzen, schwungvoll und heiter und gleichzeitig schwer und endlos. Wenn man jedoch in Betracht zieht, dass Nadj Abonji auch Musikerin ist, kann ihr Buch durchaus mit Rhythmik und Metrum gelesen werden. Der erste Satz des Romans ist genau so lang wie der erste Absatz: „Als wir nun endlich mit unserem amerikanischen Wageneinfahren, einem tief braunen Chevrolet, schokoladefarben, könnte man sagen, brennt die Sonne unbarmherzig auf die Kleinstadt, hat die Sonne die Schatten der Häuser und Bäume beinahe restlos aufgefressen, zur Mittagszeit also fahren wir ein, recken unsere Hälse, um zu sehen, ob alles noch da ist, ob alles noch so ist wie im letzten Sommer und all die Jahre zuvor.“

An diesem ersten Abschnitt sieht man allerdings viel mehr als nur einen langen Satz. Zum Beispiel widerspricht sich die Erzählerin, indem sie zuerst von einem tiefbraunen und dann plötzlich von einem schokoladenfarbenen Chevrolet spricht. Sie sagt auch, dass die Sonne unbarmherzig niederbrenne und plötzlich hat die Sonne die Schatten noch nicht restlos aufgefressen. Auch enthält dieser erste Satz stilistische Mittel, wie zum Beispiel, dass der Chevrolet „schokoladenfarben“ ist oder die „Sonne, die die Schatten der Häuser und Bäume restlos auffrisst“. Mag der erste und die nächsten paar Sätze schwerfällig und atemlos erscheinen, so gewöhnt man sich allmählich an den ungewöhnlichen Stil, ja man taucht noch viel tiefer in die Geschichte ein. Satzzeichen verlieren an Bedeutung und kleine Ungereimtheiten lassen den Leser in den Kopf der Protagonistin eindringen, in dem Empfindungen Purzelbäume schlagen und Gedanken im Sekundentakt herumswitchen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern dieser „Roman“ tatsächlich einer ist, den Nadj Abonji stammt genauso wie die Protagonisten aus der Vojvodina und auch ihre Familie ist in die Schweiz immigriert. Diese Frage wird wohl offen bleiben und Nadj Abonjis Geheimnis. Was man aber ganz klar sagen kann ist, dass sie alle Möglichkeiten der Literatur, Erfahrungen von Entwurzelung und persönlichem Aufbruch in diesem Buch niedergeschrieben hat.

„Tauben fliegen auf“ ist eine Lebensgeschichte, die dem Leser vermitteln möchte keine zu sein. Es ist eine Geschichte, die nicht versucht Immigranten in die Mitleidsschublade zu stecken. Es geht auch nicht darum die Schweiz in ein schlechtes Licht zu rücken. „Tauben fliegen auf“ ist vielmehr als das. Es ist eine Geschichte voller Leichtigkeit, ohne literarische Konventionen und Traditionen. Anders gesagt ist Nadj Abonji eine moderne Buchautorin, Eine, die den Fokus auf das zeitliche Geschehen legt. Nadj Aboji ist nicht Goethe und auch nicht Sandra Brown sondern sich selbst. Eine Autorin die es versteht Bücher zu schreiben, neuartig, ohne Konventionen, mitten im 21. Jahrhundert. Kein Wunder, dass sie den Buchpreis gewonnen hat.

SIMON, S3 T2

Bewegung durch Stillstand

Mit dem ersten Satz, der zugleich der erste Absatz des Buches ist, präsentiert sich bereits der Sprachestil des ganzen Buches. Melinda Nadj Abonji weiss es mit schwungvollen, langen aber beifolgend auch eindrücklichen und trägen Sätzen der Geschichte durch die Sprache eine eigene weitere Dimension zu verleihen.

Die Geschichte der ungarischen Familie aus der Vojvodina und ihr Leben in der Schweiz vor und während des Balkankrieges halten sich auf einer sehr emotionalen Ebene. Historische Fakten und sachliche Beurteilungen blitzen zwar vereinzelt hervor, bleiben aber die Ausnahme.

Der Fokus liegt ganz klar auf den Sinneseindrücken von Ildiko, der Erzählerin. Das Buch ist in gewisser Weise für Ildiko die Unterlage für die Verarbeitung der Geschehnisse in ihrem Leben. Auf eine eindrückliche Art und Weise schafft es Ildiko ihr Leben in zahlreiche Welten zu teilen. Eine davon wäre ihre Heimat im Norden Serbiens, eine weitere ihr familiäres Leben und das Café Mondial und eine dritte wäre das Wolgroth und ihre Beziehung zu Dalibor.

Im Buch ist die Trennung der beiden Heimaten von Ildikos Familie durch den sprunghaften Wechsel der Schauplätze strukturiert. Die besonders fühlbare und ausgeprägte Trennung der beiden Schauplätze voneinander, entwickelt eine zunehmende Diskrepanz. Während die serbische Kleinstadt zunehmend als Idyll und Paradies skizziert wird, versinkt die Schweiz in Fremdenfeindlichkeit, welche zum Schluss in einer mit Exkrementen verschmierten Toilette gipfelt. Mit schwärmerischen und malerischen Beschreibungen der Heimat in der Vojvodina, zeigt die Sprache auf deutliche und extrem bildliche Art und Weise, wie Ildiko ihre ursprüngliche Heimat empfindet. Überhaupt spielen die Empfindungen und Wahrnehmungen die zentrale Rolle in diesem Buch. Obschon sich das Handlungsspektrum in Grenzen hält, schafft Melinda Nadj Abonji durch die Emotionale Dimension eine neue Dynamik und formt prägende und aussagekräftige Bilder. Dieses Buch zeichnet sich nicht durch eine voranpreschende und komplexe Handlungsebene aus. Es ist genau dieser annähernde Stillstand der Geschehnisse, welcher die Gefühlsdimension dieses literarischen Werkes noch zu betonen vermag. Die fehlende Komplexität einer voranschreitenden Handlung findet sich in der emotionalen Sinneswahrnehmung von Ildiko wieder. Die Situation, in welcher sich Ildiko unter den Tisch beugen muss, auf die Knie gehen muss, um der Kundschaft dienlich zu sein, ist für sie eine erschütternde und erniedrigende Erfahrung. Hier zeigt sich eben diese Emotionslastigkeit des Werkes. Mit unglaublich eindrücklichen Sätzen schildert Ildiko die Schmach welche sie empfand als sie unter den Tisch verschwand.

Mit dem Ausbrechen des Balkankonflikts verschärft sich die Situation der ungarischen Familie. Die Angst um die Verwandten in der Heimat beschäftigt die ganze Familie auch in der Schweiz. Der Versuch von ihrem Cousin Bela sich vor der Einziehung ins Militär zu retten, zeigt die verzweifelte Situation in der Heimat. Der Krieg gelangt somit bis in die Familien ihrer Verwandten in ihrer Heimat. Dass der Krieg Bela dann doch noch in Form von einem Truppentransporter und bewaffneten Soldaten packen kann, schürt die Angst um die Verwandtschaft in der Familie von Ildiko nur noch mehr. Diese Belastung schlägt sich, typisch für das Werk von Melinda Nadj Abonji, in ihrer Sprache nieder. Sie lässt den Leser in die Ungewissheit und das bedrückende Gefühl der Sorge um die Verwandten hineinfallen.

Das Buch ist eine erstklassige Alternative zu der sonst stark von der Handlung lebenden Literatur. Ein Buch, das die zahlreichen Erfahrungen und Erlebnisse einer Familie in schwierigen Zeiten schildert, schaffte es für mich eine gänzliche neue Leseerfahrung zu werden.

Die Geschichte einer jugoslawischen Einwandererfamilie bietet eine grosse Grundlage an zu verarbeitender Substanz. Dass Melinda Nadj Abonji dabei einen historischen Einfluss möglichst aussen vorlässt, finde ich extrem wichtig, um dem Buch seine Distanz zur Geschichte zu wahren. Es gewinnt damit mehr an Tiefe und Substanz, als es an historischer Genauigkeit und an Informationsgehalt verliert. Dadurch bleibt auch die Linie in welcher das Buch geführt wird klar und verschwimmt nicht in einer Mischung aus dem Versuch Erlebtes und die Gefühle aufzuarbeiten und einem sachlichen und geschichtlichen Abriss. Somit schafft es Melinda Nadj Abonji trotz einer vermeintlich Stillstehenden Handlung über eine dynamische emotionale Sichtweise zu bewegen